Pedagógiatörténeti Szemle

Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának folyóirata

4. évfolyam
3–4. szám
2018

Impresszum

Főszerkesztő: Pukánszky Béla
SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet
6725 Szeged, Hattyas u. 10.
bela@pukanszky.hu

Szerkesztőbizottság: Kéri Katalin, Németh András, Szabolcs Éva
Nemzetközi tudományos board:
Prof. Dr. Rotraud Coriand, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Lucien Criblez, Universität Zürich
Prof Dr. Gerald Grimm, Alpen-Adria-Universität, Klagenfurt
Prof. Dr. Johanna Hopfner, Karl-Franzens-Universität Graz
Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Georg-August-Universität Göttingen
Dr. Tomáš Kasper, Technická univerzita v Liberci
Prof. Dr. Iveta Kestere, Latvijas Universitate
Prof. Dr. Christine Mayer, Universität Hamburg
Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Univ. Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Prof. Dr. Edvard Protner, Univerza v Mariboru
Prof. Dr. dr. hc. Ehrenhard Skiera, Universität Flensburg
Prof. Dr. dr.hc. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt Universität zu Berlin

Szerkesztő: Nóbik Attila, Fizel Natasa
nobik@jgypk.szte.hu, natasa@jgypk.szte.hu
Olvasószerkesztő: Basch Éva, Garai Imre, Szabó Zoltán András
Technikai szerkesztő: Pethő Villő

Kiadó: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága
Neveléstörténeti Albizottsága

Felelős kiadó:
Németh András, elnök
1075 Budapest, Kazinczy u. 23.

Terjesztési forma: online
ISSN 2415-9093

Pedagógiatörténeti Szemle

4. évf. 1–2. sz.
2018

Tanulmányok

Ehrenhard Skiera: *Dialectics, Esotericism and Evolutionism in 20th Century Pedagogy. On the Totalitarian Heritage in the Educational Concepts of Cultural Education, with Maria Montessori, Rudolf Steiner and Pavel Blonsky*
1.

Heinz-Elmar Tenorth: *Tényekre alapozott oktatáskutatás versus a pedagógia mint kultúratudomány – egy újabb „paradigmaharc" a tudományos pedagógiában*
23.

Szűcs Katalin: *Tanítói narratívák a Család és Iskola című folyóiratban*
45.

Pedagógiatörténeti Szemle • 4. évf. 3–4. sz. 1–22. o. • 2018
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2018.3.1

Dialectics, Esotericism and Evolutionism in 20th Century Pedagogy. On the Totalitarian Heritage in the Educational Concepts of Cultural Education, with Maria Montessori, Rudolf Steiner and Pavel Blonsky

Ehrenhard Skiera

Europa Universität, Flensburg

In the following contribution it will be shown that and how the theocratic heritage has perpetuated itself in more or less changed form in newer educational theories. Its transformation can be understood as its secularization, which passes on the absolute as epistemological totalitarianism in the form of violence, provided that it was armed with power of action. As examples here serve the multifaceted cultural or humanistic pedagogy ("Kulturpädagogik" or "Geisteswissenschaftliche Pädagogik" - GP), which is still important today, as well as three important concepts of reform pedagogy (respectively the "New Education Movement"), namely those of Maria Montessori, Rudolf Steiner and Pavel Blonsky.

Key terms: Dialectics; Esotericism; Evolutionism; Cultural Education; New Education Movement; Maria Montessori; Rudolf Steiner; Pavel Blonsky

Preliminary remarks: On the entanglement of different modes of thinking and its political-practical consequences

When we deal with historical and systematic questions, we are dependent on sufficiently precise, i.e. differentiating terms. However, in order to understand complex traditions of thought and social dynamics, it is also necessary to maintain an awareness of diverse interdependencies, i.e. the possible mental "osmosis processes". A way of thinking is not available as an isolated one par excellence. Central motives appear - partly in specifically adapted form - in different worldviews.

With regard to the thought traditions of dialectics, esotericism and evolutionism mentioned in the title of this article, there are similarities both in formal-epistemological and content terms. The modern dialectics (of Hegel's coinage, later Marx-Engels') claimed to have found the scientifically certified key for the historical development. Its own epistemological subject of knowledge, however, does not come from empirical science or an epistemological philosophy of the Enlightenment, but is based on the centuries-old tradition of esoteric-religious thinking: as the conviction that man can generate absolute, "true" knowledge by means of direct access to the "higher" knowledge or by the access mediated by experts. In the 19th century, this grandiose epistemological self-image was combined with the idea of development. The thought figure of the development respectively the higher development of man as well as the thought of the further development or even perfection of society as a whole has left deep imprints in almost all newer worldviews. But man as *homo sapiens et faber* was not prepared to leave development to chance or to free fate. He felt compelled to play energetically into the hands of the Great Telos, to minimize or even completely eliminate the coincidence and contingents of life, and thus to secure progress. Thus a peculiar, missionary-martial dynamism is inscribed in the ideological concepts in question, namely as an archaic struggle with the aim of achieving the final, total victory: the victory of one social class over the other (dialectical materialism); the victory of light over the powers of darkness or of good over evil/bad (esotericism); the victory of the more highly developed human being or the more highly developed races over their backward and inferior forms (fascism).

Only by combining quasi-scientific and instrumental-technological knowledge with teleological-evolutionary concepts as well as with corresponding personal representations (convincing "spokesmen" in philosophy and charismatic "leaders" in politics) could powerful social movements be formed. The corresponding worldviews, as far as they develop historically and politically, in their function as doctrines of salvation meet man's longing for harmony, security, prosperity, happiness. In the hopeful beginning, which seemed to be still human-friendly, the new world views also satisfy the longing for freedom and self-determination.

Pedagogy and politics have always been based on transcendental normative, i.e. absolute values. After the dwindling of religious interpretive sovereignty in the 19th and 20th century, these values were then proclaimed as manifestations of truth that were objective in the scientific sense and necessary for teleological history. Since there can be no generally binding interpretation of the truth in our heterogeneous world, confrontations between the various factions of the Absolute were and are inevitable.

In the conflicts of the 20th century, the socialist-communist faction and the fascist faction proved to be the most politically momentous - with serious psychological, political and social effects to the present day. For the enthronement

of a heuristic invention - namely the dialectical method or the idea of higher development - as a "supraindividual", all-determining factor of history, brought a martial quality into the conflicts that was hitherto unknown in its extent. Before dialectics or evolution were elevated to the status of a historical-concrete mechanism of action and militarized, they remained in the (largely) peaceful space of Socratic-scholastic or philosophical discourses. Only in socialism/communism (in Russia), just a few years later then also in fascism (Italy and Germany) the protective border between individual and society is removed in the name of dialectical or fateful powers and "progressive" development goals. In both cases it is a matter of a materialistic-technological dialectics of the real extermination struggle against the intrapsychic opponent (i.e. against the "false consciousness") as well as against the declared enemies in the inner and outer space of the respective sphere of power, which is determined differently in terms of content. And in both cases the real dictatorship - of the proletariat respectively of the higher race or the higher culture - is preceded by an epistemological dictatorship: as an unconditional and power-supported prescription to perceive and interpret the world according to the prevailing principles.

The pedagogy of the twentieth century moves over long stretches in the socio-cultural field of tension of totalitarian imprint that has just been outlined. Even the pedagogy of the humanities ("Geisteswissenschaftliche Pädagogik"), which is declaredly based on historicity and thus on the relativity of thought and action, is decisively influenced by this. This is - presumably - an important reason why some prestigious representatives of this "bourgeois" pedagogical approach could not resist the bewitching sirens of fascism. This has its deep reasons in the history of ideas, which - in the end - refer to archaic theocratic thinking and its secular metamorphoses in totalitarian worldviews.

Introduction: From the divine to the human destiny of the educational and its crypto-theological implicates

The revaluation of the concrete, sensual experience in early modern times had to lead to the critical question of God's position towards the world and in the world. For with this revaluation is connected a movement of thought which calls into question the truth and binding nature of the traditional answers. This also includes the question of man's position towards God, towards himself and towards the world.

In cultural history it is not always possible to give a relatively precise date on which a revolutionary idea is formulated. But this is possible with regard to the theological question about the remaining task of God in a world far from God, a world of empiricism, science and technology. There has been scepticism about systems of a comprehensive world interpretation since antiquity. But the Florentine philosopher Giovanni Pico della Mirandola now also refers this doubt

to the fundamental constitution of man and society.

At a time when the power of religion was still almost unbroken, in 1486, *Pico* argued in his speech "On the Dignity of Man" that man must give himself the laws of his actions in free consultation and with his free will. He justified this with the fact that in contrast to the other creatures of God no firm laws of his action were given to the human being. Pico reinterprets the shortcoming of man's imperfection due to creation as an anthropogenic and social task desired by God. The solution to this task, that is what is really provocative in Pico's message, can now no longer be based on the Divine Will. At the same time this means an ontological deficit which the transcendental dogmatist can only perceive as a severe insult and attack on his ideal self-image. For it doubts or negates the possibility that there can be a transcendental-objective subject of knowledge at all that could grasp the absolute truth. Implicitly but clearly, Pico formulates an axiom (as non-dogmatically bound thinkers assume today: an axiom that cannot be deceived), on which the philosophy of the following centuries, above all its practical section, still works: that in the determination of the human and in the social there are no values rooted in the transcendent, respectively no absolute regulations.

To overcome the ontological deficit as well as to reverse the epistemological insult, and to generate and bring to effect true knowledge no longer anchored in God, but nevertheless "somehow" in the Absolute - that remains an impulse for the philosopher and the politician. Seen purely systematically (or ideologically-constructively), such an undertaking can only be successful if it succeeds in finding what should be in being and then convincingly presenting what was found as the "true" knowledge free of prejudices and assumptions. This difficult task is often solved by shifting the transcendental normative, originally dormant in God, prescriptively (or "inscriptively") into being, so that being distant from God or (as with materialists and atheists) of godless character may continue to be and remain. In this way, ethics can be re-ontologized. However, the skeptic will want to expose this procedure as circular reasoning. In his opinion, what is laboriously found by speculation is hidden before the search by the seeker himself in the social realm. Notwithstanding the impudent criticism, all teleological-eschatological world designs follow this logical (or logistic) procedure. This applies *mutatis mutandis* even to the popular modern social philosophies of Bloch's or Habermas's provenance, in other words to a dialectically founded philosophy of hope, and to the discourse ethics of the domination-free exchange of rational arguments (cf. *Borst*, 2017; in: *Németh* et. al., and *Wellmer*, 1986). Both thinkers postulate a "should" present in social practice, as it were embedded in the "in-between", in the "we-us" (Habermas) respectively as the "concrete utopia" (Bloch) of a better, ultimately just and philanthropic world.

According to form and content it is a normative-chiliastic moment, the signs of which can and should be sought out, recognized, grasped and brought to effect and perfection through discourse and action in the social world.

Pedagogy, too, makes use of the process of seeking the unconditional should in real life. If it does not remain anyway in the religious-normative tradition - i.e. in the specific frame of reference of religious dogmatics and its institutional manifestations - it tries to generate the transcendental and absolute of its theorems and prescriptions in another way. It does this above all in connection with parallel philosophical movements by pursuing the restitution of the religious in a new, enlightening guise (often perhaps unconsciously and unintentionally). - Here the rhetorical invocation of "freedom", "autonomy", "individuality of the child", "human dignity", "personality", "emancipation" and the like, i.e. the positively connotated vocabulary of the Enlightenment, plays an important, legitimatory role. These terms, which at the first glance appear "philanthropic", serve in theory production as empty formulas that are linked with the contents of the respective own semantics and objectives - as just indicated by circular conclusions that are not always easy to decipher; or by naive epistemological (e.g. Steiner - see below) or additionally concrete-political fantasies of omnipotence (e.g. Blonsky and his philosophical and political advocates - see below). Because the terms themselves are neither obvious nor self-evident, their actual meaning can only be determined by means of historical-systematic context analysis (some examples below). Philosophy, like pedagogy, finds (or invents) various surrogates of God for the purpose of compensating the ontological deficit and the epistemological grievance, with the help of which a "somehow" decisive token is to be saved. From Immanuel Kant we know the "moral law" in us, in which he despite his sceptical attitude towards knowledge believes as firmly as in the laws of the "starry sky" above us. Morality is thus ultimately to be justified by the use of reason with a certainty that corresponds to the empirical evidence of the laws of nature. Hegel invents the mechanism of dialectics and identifies the "objective mind/spirit" as the subject of history. Thus Hegel "saves" the Holy Spirit from the original Trinity of God. Karl Marx and his numerous pupils see the dialectical mechanism (as dialectical materialism) at work both in nature and in society, and whoever has understood both can proclaim the universal "truth" ("Prawda"), can also enforce it by the possession of appropriate means of power. Various energetic ideas (such as Bergson's "élan vital", Nunns and Montessori's "horme") also play a role here in connection with evolutionary concepts as God's substitute forms at the beginning of the 20th century.

The fact that pedagogy is indeed based on a theocratic legacy to a large extent, even in its non-explicitly religious factions, can be demonstrated by looking at various educational concepts, some of which are still significant and highly esteemed today. Even in the variant of cultural pedagogy or humanities education (respectively "Geisteswissenschaftliche Pädagogik" - GP), which is still influential today and which has been shaped by historism, a quasi-theocratic basic trait can be demonstrated. Its epistemological and pragmatic sense consists after the gradual disappearance of the religious power of interpretation (even the theologians speak for a long time of the "death of God"), and in the

horizon of the rapid social change threatening for very many people, in the establishment of an "unconditional absolute" as target and guideline point of action. Although it knows (following W. Dilthey) about the historicity and thus relativity of the pedagogical, it nevertheless adheres to "supertemporal values" and "supraindividual spiritual powers". - In the 20th century, reform pedagogy can be regarded as the opponent of the GP. It emphasizes - directed against any pedagogical appropriation and against the usual didactic materialism - the inherent right of the child to free self-development, but subjects the child to a higher power just as consistently as the old theocratic pedagogy (and far more so than cultural pedagogy); for it also wants to create the new, pacified society with the New Man under the spell of a specific metaphysics of the spirit (Steiner) or development (Montessori, Blonsky and many others). Despite the rhetoric of his protagonists to the contrary, this great goal can hardly be achieved in freedom or in a quasi-natural way without coercion.

The recourse to the divine, the absolute and the "eternal values" suffice the longing of the ambitious educator to create a space of control in which the allegedly good in the child can be promoted and the allegedly bad can be fought against. This tends to lead to the establishment of a panopticon, a total surveillance institution, as proposed by Jeremy Bentham (in 1787) as an institution for the custody and rehabilitation of delinquents. In a space of maximally optimized education and control, individual interest, personal development and "free" self-development only have a place insofar as they serve the high ideals of the educator or at least do not hinder them. Otherwise, resistance against the resistive is called for. Maria Montessori expresses this in pastoral words to the educators as follows: "Do not be afraid to destroy the bad" (*M*, 1972. 242. p.).

In the following, the thought process outlined above will be developed in more detail. It will be shown that and how the theocratic heritage has perpetuated itself in more or less changed form in newer educational theories. Its transformation can be understood as its secularization, which passes on the absolute as epistemological totalitarianism in the form of violence, provided that it was armed with power of action. As examples here serve the multifaceted cultural or humanistic pedagogy ("Kulturpädagogik" or "Geisteswissenschaftliche Pädagogik" - GP), which is still important today, as well as three important concepts of reform pedagogy (respectively the "New Education Movement“), namely those of Maria Montessori, Rudolf Steiner and Pavel Blonsky.

The sketch of the concepts could serve as a background for the further question of which starting points a pedagogy must or should recognize that renounces the claim to absolute knowledge and absolutely valid imperatives. The question can only be posed within the framework of the contribution, but not developed in detail. It would be a pedagogy, this is at least hinted at, which tries to deal with uncertainty and contingency, which furthermore respects the fundamental freedom and instrumental unavailability of man, and thus also

respects the idea of the openness of history and the future. Such a pedagogy would not be subject to the temptation to establish a panoptic control space in the horizon of great human goals.

2. The cultural or humanities pedagogy („Kulturpädagogik“ respectively "Geisteswissenschaftliche Pädagogik" - GP) in the horizon of a dialectical-idealistic interpretation of the essence of education

As a result of the Enlightenment and in the context of the development of a critical historical science in the 19th century, an extremely multi-faceted pedagogical current is rising up against the theologically founded pedagogy, which understands itself first as cultural pedagogy, then as humanities pedagogy ("Geisteswissenschaftliche Pädagogik" – *Matthes*, 2011).

One of its brilliant achievements is the elaboration of the so-called "historical-systematic" or "hermeneutic method" for the deciphering of pedagogically relevant texts and other symbols.

Yet despite the awareness of its historicity, this pedagogy ultimately cannot free itself from the shadow of its theocratic opponents - that is, from the advocates of an absolute, theologically founded normativity. Instead of God's plan of salvation, which was previously the responsibility of pedagogues and theologians to follow, "culture" or "objective spirit" now appears on the scene. But also God, the divine, and the religious, also the "historical destiny", the "state", the "people" etc. are often further regarded by the leading representatives of this pedagogical approach as self-evident promoters of absolute normativity. Both Hegel's "objective spirit" as well as the culture of cultural or humanities pedagogy thus ultimately confronts the child as an equally foreign and absolute power, albeit methodically mitigated by the Christian ethics of love and mercy. Theodor Litt, the leading representative of the GP, speaks in this context of the "superior power of the 'objective spirit'', which through its servant - the teacher - does "his articulating work on the still shapeless souls" of the children (*Litt*, 1949. 51. p. - first edition 1927). Thus the educator as a spiritual servant makes "the eternal content in the contemporary works shine" (ibid.) by presenting the curricular distillates of the high culture to the pupil. Litt's thinking flows into the dialectical educational formula of a reconciliation and union of the individual with the general: "A maximum of binding, connected with a maximum of freedom, this is the miracle which is realized anew in every encounter of ideal contents with spiritual movement" (*Litt*, 1949. 70. p.).

But the encounter with the "superior violence of the objective spirit'' (see above) obviously does not get by without a portion of possibly also bodily violence. I want to illustrate this fact with the concise text by Karel Ozvald, a pupil of Eduard Spranger, who had a lasting influence on pedagogy in

Slovenia between the wars. He uses the image of the educator-gardener that has been familiar for centuries. He compares his efforts with the cultivation of useful plants, and writes in 1923: "A child, as soon as it is born, is like a wild shoot, whose juices must first be changed by grafting if it is to become a noble rose, /.../ and also in the course of the year it must again and again be trimmed, tied up and cared for, otherwise it would become wild again. The process of ennobling a child is called education; at its core, education is also a kind of struggle with the nature of the pupil" (*Ozvald*, 1923; quoted by: *Protner*, 2015). In the diction similar to the statements of other colleagues from the GP community, and as we will see in a moment also of some reform pedagogical authors, Spranger could see in the "young teacher" a "pedagogical enthusiasm" at work, which is founded in a "mysterious riddle". This teacher feels "intertwined with the very depths of the world" (*Spranger*; in: *Fontana*, 2010. 25. p.). He is animated by an "indelibly hot love for our people" (*Spranger*; in: *Fontana*, 2010. 50. p.), and understands his service as an "actual divine service" (*Spranger;* in: *Fontana*, 2010. 25. p.). - On the genesis and systematic position of the "supraindividual spiritual powers" quoted by Spranger and many other thinkers there would be still many things to be added. Already in the term "supraindividual spiritual powers" itself lies the appeal for unconditional subordination under these powers. - As an individuation of the "objective spirit" respectively of the "supraindividual spiritual powers" the idealistically minded pedagogue and philosopher enlightened by those powers can recognize himself, and without hesitation he in the horizon of Great Goals may remind of altruistic services, in certain historical-political contexts also of military service and corresponding preparatory educational arrangements. - Unlike some of his colleagues, however, Theodor Litt was able to adopt an explicitly critical attitude towards fascism while courageously accepting personal disadvantages (Cf. *Ortmeyer*, 2009; *Matthes*, 2011; *Skiera*, 2018).

It becomes apparent that GP is reluctant to accept the philosophical consequences of its own approach. To the greatest possible extent, it refrains from a historicizing deconstruction or a relativization of absolute theorems founded in transcendence and apodictic-authoritarian postulates. Thus the difference, the contradictions are overcome and harmonized; and the "miracle" of binding and liberating education (see above) can happen.

But in contrast to important concepts of reform pedagogy - such as those of Montessori, Steiner and Blonsky (see below) - the GP does not connect its transcendental foundation with a concrete evolutionary or revolutionary utopia. It leaves the future largely in the open. Despite the authoritarian moments, this ensures that the actors on the stage of education have a certain theoretically legitimized scope for decision-making and action.

With regard to educational theory, this also means a certain connectivity to a critical, non-dogmatic discourse in the field of educational philosophy.

Excursus: Wolfgang Klafki (1927-2016) and his "Categorical Education" as a transcendental-emancipated child of the idealistic healing formula of Litt's coinage

It was only Theodor Litt's (and Erich Weniger's) student *Wolfgang Klafki* who, by means of dialectical-hermeneutic analysis, historically seen after walking through the purgatory of American "re-education" and on the soil of the liberal-democratic Federal Republic, found a new term - first in 1957: that of "categorical education". With the historicization of previous educational theories (the so-called material and formal ones), this concept leaves the transcendence reference (largely) behind and places the task of mediation between individual/person and society/culture completely in the (democratic) here and now, of course, still in the horizon of the reconciliation of opposites. With this - nevertheless - the foundation stone was laid for the development of what Klafki later called the critical-constructive educational science, with the help of which he wanted to record, make conscious and save the "good" sides of idealism, so to speak its enduring philanthropic face, for future generations and discussions - while its problematic and tendentially martial flip side was largely allowed to fall by the wayside. Klafki's reconciliatory and conciliatory attitude can also be found towards reform pedagogy (the "New Education"), the potential of which he defended for stimulating pedagogical reforms against the numerous general and fundamental critics of reform pedagogy, and which he also "constructively" brought to support numerous school experiments.

Klafki's work became perhaps the most important stimulus and reference in the didactic discussion in the German-speaking countries, above all through the development of "constructive" guidelines for contemporary school work and curricula. Here are just a few keywords: the "didactic analysis" with its five basic questions (cf. *Matthes*, 2011. 88. p.) and later the definition of the "epochal key problems", which should gain great influence on all curricula in the Federal Republic of Germany, furthermore its concept of general education which was strongly inspired by Comenius, its theory of the elementary and the definition of competences such as critical ability, empathy, networked thinking and others.

If we consider Klafki's educational formula, it becomes clear that its structure and content are based on Litt's formula; the idea of reconciliation is still to be found, aiming at a quasi-mystical experience of unity in the act of encounter between the subjective and the objective, in the "becoming aware" of "unity", as well as the high respect for the objective; but it also becomes clear how Litt's "maximum formula" has changed and developed into one that, because it no longer refers to an absolute objective, only to an objective that has become historical and "given", opens itself up to the contemporary philosophical discourse of education, thus decisively enlivening it. It argues phenomenologically and dialectically: "We call education that phenomenon in which - in our own

experience or in the understanding of other people - we directly become aware of the unity of an objective (material) and a subjective (formal) moment. The attempt to express the *experienced* unity of education through language can only succeed with the help of dialectically entangled formulations: Education is the opening-up of a material and mental reality to a human being - this is the objective or material aspect. But at the same time this means: the human being's opening-up to the reality of his/her own - this is the subjective or formal aspect at the same time in the 'functional' and 'methodical' meaning." And further, related to the process of education: "Corresponding applies to education as 'process': Education is the epitome of processes in which the contents of a material and spiritual/mental reality are opened up and this process is - seen from the other side - nothing else than the opening up of a human being to oneself or being opened up to those contents and their connection as reality. This double-sided development takes place as the visibility of general, categorically illuminating contents on the objective side and as the rising of general insights, perceptions, experiences on the side of the subject" (*Klafki*, 1963. 43. p., italic by *W.K.*; see also: *Matthes*, 2011. 74. p.).

This is certainly an educational formula that was born in pain, but which idealism must provide for anyone who seriously wants to continue it and "save" its good sides. After all, the pain becomes transparent. It is not without good reason and not without pride that the humanities repeatedly speak of "the effort of the term" (Hegel). Who - in Hegel's sense - wants to grasp the "whole" (in the mind), and to clarify from this overall understanding the essence of a singular fact, i.e. to bring it "to the concept", to understand it and to make it understandable for others, obviously cannot do without "dialectically entangled formulations", which, as Klafki probably suspected, would not only cause him, but also the following student teachers, some headaches. In any case, this new piece of art from the workshop of idealism must have pleased every teacher of Klafki, as well as the post-war community of GP as a whole.

But what about the concept of education today that is in love with unity? Klafki's formula also remains closely related to Litt's, which is about theoretically unifying the opposites in the expectation that reality should be guided by them, or rather - not blind to real events at all - that the hopeful signs (such as the Unity School, later the Comprehensive School, and tendencies towards progressive democratization after 1968) will multiply and come into practice. Of course, measured against the great aspiration, this can never really succeed.

Maria Montessori - Education as an introduction to the cosmic law of development

Montessori's pedagogy is designed to give the child the opportunity to follow independently and freely the path of his inner development plan. Her educa-

DOI:10.22309/PTSZEMLE.2018.3.1

tional concept is based on the idea of the "normalized" child, who has found connection to his "nature", to his law of development anchored in the divine will or in the cosmic plan which can be scientifically discovered. Normalization according to the specifications of the inner blueprint is the actual (cosmic) task and "work" of the child. This event becomes visible as a development, which is individual in each case, but according to a phase plan that is uniform for all.

The development is characterized by different time-definable sensitive periods, in which the child is particularly disposed for the education of certain physical, mental and moral abilities. The current disposition shows itself in a particularly deep interest in a thing or an activity, namely in the increased concentration or polarisation of the child's attention. The focus on an activity is accompanied by a state of calm, inner order, satisfaction, which leads the child to "goodness". Failures in a sensitive period lead to damaging deviations; these are deviations from the path of normalization, the consequences of which can only be compensated with difficulty and sometimes not at all. This results in the high responsibility of the educator. He/she has to provide the special means of a normalizing education. This includes centrally: the prepared environment, the exercises of practical life and the development or Montessori material. In an appropriately "prepared environment" the child soon shows an increased, deep inner concentration, visible above all in the correct use of the Montessori material and in the "practical life exercises".

Since Montessori's "discovery of the child" in the "casa dei bambini" in Rome in 1907, the so-called Montessori phenomenon, the "polarisation of attention", has been observed in Montessori institutions worldwide. At the same time, this is the key to "normalising the society of adult people" (*M*, 1980. 287. p.). Education based on the inner blueprint wants to "bring salvation". It follows a universal curriculum "which can unite the mind and conscience of all people in harmony ..." (*M*, 1979. 139. p.). Montessori's vision is a "super-organism made up of humanity". The possibility lies in the "biological liberty" (*M*, 1913. 477. p.); in the "free and peaceful development of life" itself. The direction of this "free" development lies in the "horme" defined as the "divine" or "universal power" inscribed in evolution. This force is identified by Montessori with what is principally good (*M*, 1949. 123. 375. p.), while evil and the devilish, wherever it may appear, do not belong to this universal force. To lead the child onto the path of this higher power or to let this driving force inherent in the child work its way through - that is the actual task of the teacher.

For the child, following this path means a spontaneous, natural order or discipline. The child finds in the "prepared environment" only what he/she wants in the depth of its being anyway; he/she finds to himself/herself, namely to the path of development of his or her "normalization". The pedagogical dilemma no longer exists, the gap between willing and desired is bridged, the unspeakable struggle between child and adult ends, the contingency of the educational is overcome.

The transformational nucleus of the "prepared environment" is formed by the Montessori materials. This material is the condition for the "polarization of attention", i.e. the individual development, and at the same time the most important fuel in human history. It functions as the "key to the world", represents the cosmic order, holds the spiritual food of the child ready in itself, which is absorbed by the "polarized" child - and only by him - through the right, precisely prescribed use of the means.

In the Montessorian-style pedagogical space - qua conception - the profane, the pleasurable and the creative have only limited space. It will become the pedagogically through-and-through regulated incubation space of a future better world, which will one day be inhabited by maximally "normalized" individuals. Montessori also emphasizes the child's "love for the environment" (*M*, 1949. 139. p.); and she believes that the children become "like the thing they love." (146. p.). Behind this we find a (mechanistic) conception of development and upbringing that basically knows no free statements on the part of the child with regard to external influences and pedagogical interventions.

The child's possible resistance, his or her "no" to the pedagogical offers or his or her refusal or inability to enter into the quasi-meditative state of consciousness of polarisation can only be regarded as a sign of socially conditioned deviation - insofar as there are no hereditary causes. This resistance caused by deviation must be broken for the salvation of the child and of mankind. If Montessori can nevertheless confidently say, "the children in our schools are free..." (*M*, 1972. 220. p.), this statement must – with knowledge of the eschatological background and the technical concept of education – therefore be supplemented by the phrase: as long as the laws of normalisation are respected and followed. In the case of deviation, resistance to its negative effects is appropriate as well as demanded – up to the destruction of the "bad" (cf. *M*, 1972. 242. p.). - Here the sceptic and ethicist would have to investigate, and to ask about the (un)human costs of such an approach, if it would actually be feasible and effective.

Rudolf Steiner's concept of education in the light of the "spiritualization" of the human being

Despite some affirmative references to non-Christian ideas (e.g. during her stay in India), and despite her flirting with Italian fascism for more than a decade, Maria Montessori remained closely attached to the faith of her childhood, Catholicism. Rudolf Steiner, who was also a Catholic, remained a member of the church throughout his life. He is the founder of an own, holistic world view: anthroposophy. This is the basis of Waldorf education and the Waldorf School.

Anthroposophy refers to an esoteric world view, the most important axiom of which can be described as "the great all-embracing identity". Everything is contained in the Great One, and everything is vice versa identical: above and

below, small and great, space and time, life and death, moment and eternity, being and becoming, near and far - or expressed in a mathematical formula: a = b, whatever a and b may be in themselves on a logical or empirical level. The a priori of knowledge and thought, the rational "discriminating" (Gerd Brand), is *suspended on the spiritual level*. This fundamental overriding makes a discourse between the faithful and the unbelievers (or in anthroposophical speech: the "outside critics") that is supported by sensory empiricism and committed to (traditional) logic difficult, because the difference and contradictory (on the logical empirical level) in "truth" or in a higher, esoteric (or cosmic-spiritual) sense does not exist at all.

As a reaction to the reflection on the epistemological validity criteria of their statements repeatedly called for by the "outside critics", anthroposophy bases its esoteric understanding of the world on a specially developed epistemology, namely on an autistically self-referential one which cannot accept a validity criterion outside of its own. Ultimately it is based on the acclaimed vision of the seer (i.e. Steiner) as a human being gifted by the "ruling being", thus a person who has direct access to this very "ruling being" of the cosmos. This is the reason for Rudolf Steiner's extremely creative-associative, sometimes systematic, then again narrative language. At the same time, the axiom of the One is repeatedly overridden when individual phenomena (animals, things, human races, peoples, individual - e.g. unpleasant - persons, etc.) are placed more or less advantageously on the hierarchical ladder of the Spirit. Somehow, however - at least on the level of linguistic communication - the annoying differentiations are needed as a basic condition of discourse, decision and action; especially in our world of political and theoretical conflicts, in which it is indispensable to identify the opponents or enimies of one's own project.

Even more clearly than with Montessori, the child and his or her teacher enter a sacred space with the Waldorf School in which - ultimately - the encounter with and the transformation of the child's spirit with the spirit of the cosmos is at stake. This is conveyed through architecture (avoiding the right angle according to an organic model) and a special, spiritually effective colouring, as well as through the encounter with the teacher who is already further advanced in the spiritual. For Steiner, the teacher is nothing less than the representative of the cosmos and the spirit working in it. His service is "altar service", and the teacher - again in contrast to Montessori, where he or she works rather indirectly and from the background - has an explicitly leading role.

The Waldorf School's connection to anthroposophy is also visible in its own highly developed aesthetics. Its concrete model is the anthroposophical temple building in Dornach (Switzerland), the "Goetheanum", which is built according to special aesthetic (organological, "Goethean", special colour and form theoretical) principles. These principles are reflected in almost all buildings that are committed to anthroposophy or close to it, as well as in school architecture and equipment. In this respect the talk of school as a sacred space and appendix

of the anthroposophical "church" is entirely appropriate.

This also means that the school cannot be seen and understood in its own right. For it is integrated into an overarching spiritually permeated cosmos. Its use is not specifically recommended to the pupils and their parents, but it is open to all believers and interested persons as a spiritually permeated cosmos of anthroposophical character. Anthroposophy actually succeeds in producing a synthesis, convincing for many people, of almost everything that is still articulated today in the environment of alternative forms of life, beginning with questions of tillage and agriculture, proper nutrition, natural healing methods, the social constitution, the economy and the world of work, art and architecture, Christian-religious or spiritual renewal, education from preschool to university.

Thus an incomparable cosmos, a spiritually loaded space, as it were a special "spiritual territory" has emerged, an alternative anthroposophical parallel world, often networked with the rest of the world, in which all aspects of human life from the cradle to the grave and far beyond are placed in a uniform horizon - namely that of the universal cosmic work of the Spirit.

Particularly important for concrete life are the corresponding social and pedagogical institutions, which together form a networked system of effectively working organisations. The anthroposophist sees in the existence and further development as well as in the practical successes an empirical confirmation of his teaching, seeks this confirmation and public recognition also by cooperation with external experts and empirical researchers. Anthroposophy is the philosophy and practice of life; life-reform, social reform and educational reform par excellence (Detailed in: *Skiera*, 2010 and 2018).

Pavel P. Blonsky and his "industrial work school" - education as "anthropotechnics" and "sociotechnics"

The observer can enter the Waldorf and Montessori schools and explore the question of how the transcendental normative or sacred of concepts manifests itself in the architecture, in the furnishings, in the teaching-learning process and in the atmosphere. Blonsky's conception is different; unlike the other two, it has not been intentionally implemented in hundreds of schools. There is no definitive Blonsky school. Nevertheless, the influence of his ideas can hardly be overestimated, especially in the sphere of socialism/communism, and here again in the establishment of the so-called "Polytechnic High School".

Blonsky's work can be located in the horizon of socialist-communist aspirations and their fundamentalist axiomatics, in the conviction that the historical development after a dialectical process of militant confrontations finally leads to a peaceful world community of the happy equals. His educational goal, if one wants to speak in ancient images, is the final synthesis of Sparta and Athens, of power and spirit in the "worker philosopher".

Blonsky sees his merit and his contribution to the development of the new man and the new society in creating the pedagogical preconditions for this development to perfection. The most important means for him is the creation of a "work school" oriented towards industrial work. Its specific character is already prepared in the "preschool education" and the "school of the first stage" (for the age group of 8 to 17) by various references to industry and the (mythically exaggerated and mystically charged) man-enhancing power of the machine. In the "second stage school" (for the fourteen to eighteen year olds) the educational space is then explicitly extended to industrial production in the factory.

The educational conditions go hand in hand with political decisions. For the Bolsheviks, their goal is to achieve "the perfect congruence of production conditions and productive forces" (*Stalin*, in: *Glucksmann*, 1976, 105. p.). To this end, Lenin issued the order soon after the October Revolution to "cleanse the Russian soil of all harmful insects". *(Lenin*, ibid., 83. p. - *Blonky*: *Skiera*, 2010 and 2018 in detail) - Above all in this martial basic feature, the ideology of the annihilation of the opponent - with all the necessary differentiation - the structural correspondence between socialism/communism and fascism becomes clear (Cf. *Kroll* et. al., 2014).

Blonsky's conception reflects some of the belief of all reform educators in the power of proper education in general and the pedagogical concepts of activity and self-activity in particular. For Blonsky, this goes hand in hand with the attempt to demonstrate the dialectics of emancipatory subject genesis and social development in a materialistic generic-historical perspective in the medium of work and to make it pedagogically fruitful.

The "worker philosopher", i.e. the reconciliation of the worker with the intellectual in the individual himself and in society, remains, of course, with Blonsky an educationally uncertain fiction, because he does not really succeed in constructing a uniform curriculum and educational space that is tailored to industrial work. Thus it is once again the grandiose, politically initially supported attempt to think "holistically" about the world as a whole and to represent it curricularly. For him, his "industrial work school" is the "village and state of the future" (*B*, 1973. 25. p.). His attempt has the character of an eschatological doctrine of salvation of quasi-religious character with all essential components of such a doctrine, including a paradisiacal vision of this world. On the one hand, there is the all-encompassing cause, the industry, as the crowning glory of creation, i.e. of history, which promises equality among men and happiness for all. And there is the Messiah, the builder of the unified world to come: the child as the little industrialist who, after the annihilation of capitalism, has absorbed the concerns of his people and of the "labouring humanity" (143. p.) as a whole with an altruistic heart and lives for them. He has become a Narodnik, a teacher of the people, "into the bones" (142. p.). Our little Narodnik emerged from the factory, in which not only machines produce new goods and new machines; for in the production process and through it man forms himself

as a New Man of a higher kind. Blonsky: "The factory is nothing more than a very distinct organism, a 'structured machine system'. As such, it is an ideal cooperation of labor forces, and the regime of the factory is the regime of a maximally socialized cooperation disciplined by the production process itself. The factory creates a closed working organism out of the individual workers" (*B* in: *Hierdeis*, 1973. 94. p.).

Thus the human being is ultimately reduced to the individual worker or the industrialist. His home is the factory, which socializes "inevitably", i.e. automatically and naturally ("organism"). The factory becomes the sociotechnical and anthropotechnical delivery room of the New Man and the New Society. The unmistakable sign of subjectivity, the contradiction against industrial integration, can only appear as the outgrowth of a pathological egoism (lack of altruism) to be treated pedagogically and, if necessary, therapeutically, or as a false (class) consciousness.

Summary, discussion, conclusion: Education under the rule of surrogates of the saint and transcendental-absolute control powers

Due to its transcendental claim to validity, the ideal image of the educator and the education drawn by the relevant authors has a special character, which is often overlooked, misjudged in its constitutive function or simply ignored.

The "Geisteswissenschaftliche Pädagogik" sees in the teacher the mediator of eternal, supernatural values. His or her tools are the curricular distillates of the (historically grown) culture, which in turn are permeated and interwoven by the "objective spirit" - as a substitute for the old Holy Spirit. The distillates themselves, though necessarily culture- and thus "time-bound", are then also shaped by the "objective spirit". This is the actual driving force of the educational process. The "eternal values" of the "objective spirit" are nevertheless mediated through the profane contents - as into these deeply embedded spiritual elements which are intended to serve the higher human education by being brought to "shine" (Litt - see above) in the pupil.

So, to give a concrete example, the learning of the old or new languages is not - or at least not only - about the development of new language skills, which everyone could then use for good or bad purposes according to his will, but it is above all about the education and moral consolidation of man and the human community; in other words: it is not (only) about communication, but ultimately about communion or the quasi-mystical unification with the principally good world spirit and - in social regard - about the possibility of social cohesion connected with the internalized good.

Thus the "objective spirit" does "its articulating work on the still shapeless souls" (Litt - see above). The purpose and goal of this work is to educate the

good man, a man who knows and feels committed to the true, the good and the beautiful. For this moral Trinity, not the wrong, the bad, and the ugly, contains in itself the essential ingredients of the "objective spirit". The new Trinity of the par excellence of good represents the "unum bonum" of the all-embracing Being and God. In education it must therefore be a matter of bringing these truths closer to the pupil, if necessary also with coercive means (In this context Spranger once speaks of the "pedagogical thrust" into the heart of the pupil. – *Spranger*, 1958. 44. p.). At the same time the GP as such (i.e. insofar as its representatives are aware of its historicity and remain bound to a universal Christian ethics) shows a certain restraint in the definition both of the human being and of concrete social or human goals. Thus, despite its "absolutistic" rhetoric, it leaves the future largely in the open. Thus the GP - until today - remains connectable in the field of the philosophical discourse of education.

This restraint is abandoned by the messianic authors of reform pedagogy. Their views of the world and their associated theories of education are based on a closed anthropology, a teleological doctrine of development and an eschatology turned into this world.

Montessori and Steiner, for example, determine the character of the new educator in emphatic words in a way that, apart from the special religious connotation, applies in principle to almost all authors of the new "Century of the Child" (Ellen Key). Montessori says: "The power of vision of the teacher must be at the same time exact as that of the scientist and spiritual as that of the saint" (*M*, 1976. 131. p.). Rudolf Steiner speaks of the "altar service", of the "religious cult" of the educator (*GA*, 293. 206. p.; *GA*, 298. 23. p.). "The teacher must in a certain way be a prophet," for he has "... to do with what is to live in the future generation, not in the present" (*GA*, 298. 28. p.).

The transcendental or crypto-theological foundation of the educational theories dealt with here thus has its own specific character. If we illuminate the areas of the theories lying today in the "shadow" of their half-forgotten history, the following can be said with regard to their crypto-theological orientation.

The "Geisteswissenschaftliche Pädagogik" is based on the "superior violence" of the "objective spirit", which historically can be seen as a substitute of God (or more precisely: of the Holy Spirit). Thus one could with a wink certainly speak of the "Heiliggeist-Wissenschaftliche Pädagogik" (Holy Spirit Scientific Education), and at the same time would have to admit that the called spirit is not very precise both in its originally holy and historical-profane form, and thus remains quite "open" for new questions and new challenges.

For Montessori, the cosmic plan of salvation (the "blueprint") functions as a substitute for God. This is, as it were, materialized in the Montessori material, embedded in the "prepared environment" and personified in the educator saint with a Montessori diploma.

In Rudolf Steiner's pedagogy God comes along as Cosmic Spirit, "ruling being" or physio-spiritual evolution (detailed in *Skiera*, 2018. 145. p.). "God"

or/and His substitut forms have materialized in the aesthetically-rhythmically-artistically designed "time-space" of anthroposophically determined education and personified in the educator.

In Blonsky and in Communism/Bolshevism God has now been completely removed from his classical function - but only rhetorically and apparently. For here too there is an unconditional pseudo-divine substrate without which the sociotechnical and anthropotechnical world of the industrial working school cannot exist. It is the machine and the factory.

What does the new scientifically trained educator saint see in the child and how does she understand her task? She sees many things, certainly also stimulated by her special training, which have been discovered in the pedagogical discourse since Plato and methodically implemented in many cases: she knows about the importance of play, activity, the vividness of teaching, the developmental appropriateness of her (teaching) words, about an appropriate, friendly environment, about good human relationships and so on. However, the new educator now recognizes much more with her deep view into the soul and into the essence of the child, and that is the specific and conceptually decisive in each case in comparison to the representatives of the Old Education of religious or authoritative-state provenance. Due to the relatively concrete teleological signature of the reform pedagogical concepts mentioned here, their view extends further than that of the "Geisteswissenschaftliche Pädagogik". - The educator saint recognizes in the child the unmistakable signs and glimmers of hope of her hitherto futile longing for wholeness, beauty, happiness, harmony, meaningfulness and peace. She thus recognizes herself. The child becomes the mirror of her own soul. And she also recognizes herself in the resistant child, whose soul saving is one of her high tasks.

The communist Blonsky educator, for example, sees in the child the future altruistic worker-philosopher, who is working on the further optimization of the organically interconnected individual collectives of people with equal rights and duties towards a forever peaceful global human collective - a maximally socialized human organism.

The evolutionary Montessori educator sees in the child the dawning of a uniform, peaceful "super-organism made up of humanity", which can only be achieved by the child's precise tracking into the path of normalization - inscribed into the child by divine natural law.

The Rudolf Steiner educator, who is familiar with the spiritual world, who believes in the Spirit and who is connected to the cosmic powers, i.e. trained in anthroposophical spiritual science, beholds in the child basically a transitory spiritual being which is still for the time being enclosed in various covers or "bodies" - among them also a lower "physical body" (*Steiner*, 1989. 137. p.). This individual spirit being walks on the path, which has already lasted for thousands of years and is still about four to five thousands of years long and which is closely connected with the cosmic development, into the trans-sensory, thus at

the same time trans-material and trans-human overworld of the Spirit. Now equipped with a special spiritual sensorium and at the same time with creative omnipotence, the spiritual essence of man experiences its final redemption and dissolution, which is equivalent to the complete disposal of its individuality and personality.

All these educators are "redeemed" in the sense that with a specific pedagogy a new horizon of meaning of life is opened to them, which the necessarily always limited scientific or state curricula cannot offer yesterday or today for many understandable reasons.

The individual child with its individual possibilities, limits and possibly contradictory needs, as well as the educator as a struggling but nevertheless fallible human being, is thus sacrificed on the altar of higher, teleologically justified, ultimately undeniable human goals in favour of a super- or overchild or a super- or overeducator. The stomachs of the Absolute feed on the abandonment of the individual and the subjective. The superhuman is the enemy of the small needy ego. The Great Idea is the enemy of everything imperfect, the transformation and subordination of which it must demand.

By their missionary commitment the educator-reformers wanted and want to free people and humanity from the constraints of the old education and at the same time from the horrors of the old world. They and their followers are undoubtedly convinced and fulfilled of the correctness, universal meaning and truth of their mission. But they have a cosmos of totalitarian constitution. For the educator-saint no longer acts in the name and within the framework of human necessities and in the mode of ever fallible human efforts. He/she has a special task and position qua function and mission. He/she is now the representative of a historically necessary, cosmic, divine or teleological-eschatological power of control, whose all-encompassing mode of action he/she himself/herself recognizes and acknowledges. Thus, if we theoretically consider the ultimate consequence, the educator works, contrary to his/her declared intention, on alienation, ultimately on the release of man from his humanity. - In the eyes of the believer, of course (i.e. from an affirmative inner viewpoint), this is the fulfilment of man and the history of mankind, thus the final victory of light over the mighty forces of darkness.

Again it is Montessori who bluntly expresses the educational attitude implied therein, and who certainly finds the applause of all those who believe and work on their own vision of a New World: "We must take as our instrument the child" (*M*, 1949. 103. p.).

What does all this mean with regard to a child who enters into an educational environment optimally equipped according to the theoretical standards of its creators with a suitably prepared educator-saint; that is: entering into the "prepared environment" adapted to his/her inner law of development (Montessori), into the utmost socializing communist educational collective (Blonsky) or into the special aesthetic and social world of anthroposophical imprint aimed at the

child's spiritual life and his spiritualization, a world artistically designed in every detail through and through (Steiner)?

The flexible, adaptable and adaptive child, as well as the successfully adapted and adapting child after various curative treatments, will undoubtedly learn many good and interesting things, and will find himself/herself confirmed in his/her need for recognition; just as the effort of the educator will be confirmed by the successful adaptation. And the convinced theorist will also find himself and his theory confirmed.

The permanently unadapted, the disobedient or resistive child, on the other hand, experiences a lonely mental inner struggle between the will to assert oneself and the willingness to adapt, the possible external, situational and ideological causes of which cannot be recognized by the child himself or by his educator led by the "truth". The child is left alone and cannot find anyone who really wants to and can listen to him/her in a human way. The resistive self in the child and in the educator - as long as the latter shows resistance due to the insight into insurmountable limits of her actions or doubts regarding her previous convictions conforming to theory - has no place in the perfected cosmos.

The cosmos of Blonsky's imprint, in fact, aims at the social integration of the child forced and controlled by the collective; the Montessorian cosmos at the forced and permanently supervised tracking of the child according to the immanent divine regulation; the Steiner cosmos at the quasi-casual spiritualization of the child, by exposing the child to the ultimately undeniable effects of the Great Cosmic Spirit by means of sophisticated aesthetics and didactics.

In the decidedly teleological concepts there is no possibility to create an open, creative space for the creation of a pedagogy of dialogue, of participation in common affairs, of a pedagogy of conflict and of rational conflict resolution. Such a pedagogy cannot be theoretically justified in the three concepts of reform pedagogy outlined here, because an „open" pedagogy or a dialogical education cannot be founded on the recourse to absolute truths.

Bibliography

Note on the works of Montessori and Steiner: Many works by M. Montessori and almost all by R. Steiner are digitally accessible on the Internet; Steiner: `http://fvn-rs.net` and `http://bdn-steiner.ru`, under the latter link also many facsimiles of transcripts of Steiner's lectures, some of which have not yet been published in print.

Referring to Montessori: `https://archive.org`.

Steiner is cited in the text above as GA (Gesamtausgabe - complete edition); Montessori as M, Blonskij as B.

Blonskij, Pavel Petrovič (1973): *Die Arbeitsschule. Vollständige Ausgabe und Neuübersetzung des ersten und zweiten Teiles. Besorgt von Horst E. Wittig*. Ferdinand Schöningh, Paderborn.

Borst, Eva (2017): Kein Ort. Nirgends. Zu den Merkmalen utopischen Denkens, in: Németh et.al. (siehe dort).

Fontana, Michael (2010): *„… jener pädagogische Stoß ins Herz" Erziehungswissenschaftliche und biographisch-politische Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Leben und Werk Eduard Sprangers*. Peter Lang, Frankfurt

Glucksmann, André (1976): *Köchin und Menschenfresser. Über die Beziehung zwischen Staat, Marxismus und Konzentrationslager*. Wagenbach, Berlin.

Groys, Boris; Hagemeister, Michael (Hsg.) (2005): *Die Neue Menschheit. Biopolitische Utopien in Russland zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Hierdeis, Helmwart (Hsg.) (1973): *Sozialistische Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Klafki, Wolfgang (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz, Weinheim.

Kroll, Frank-Lothar; Zehnpfennig, Barbara (Hsg.) (2014): *Ideologie und Verbrechen. Kommunismus und Nationalsozialismus im Vergleich*. Wilhelm Fink, München.

Litt, Theodor (1949): *„Führen" oder „Wachsenlassen". Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig und Berlin (Erstauflage 1927).

Matthes, Eva (2011): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Oldenbourg, München.

Montessori, Maria (1913): *Pedagogical Anthropology*. Frederick A. Stokes Company New York.

Montessori, Maria (1916): *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Ermanno Loescher & C, Roma.

Montessori, Maria (1949): *The Absorbent Mind.* The Theosophical Publishing House, Adyar.

Montessori, Maria (1972): *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*. Herder, Freiburg.

Montessori, Maria (1973): *Frieden und Erziehung*. Herder, Freiburg u.a.O.

Montessori, Maria (1976): *Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule*. Herder, Freiburg/Basel/Wien.

Montessori, Maria (1979): *Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Auf dem Weg zu einer „Kosmischen Erziehung"*. Herder, Freiburg u.a.O.

Montessori, Maria (1980) *Kinder sind anders*. Ullstein, Frankfurt u.a.O.

Németh, András; Stöckl, Claudia; Vincze, Beatrix (Hrsg.) (2017): *Survival of Utopias – Life Reform and Progressive Education in Austria an Hungary*. .: Peter Lang, Frankfurt a.M.

Ortmeyer, Benjamin (2009): *Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen*. Beltz, Weinheim und Basel.

Pico della Mirandola, Giovanni (1486/1990): *Über die Würde des Menschen*. Felix Meiner Verlag Hamburg. (Philosophische Bibliothek, Bd. 427, lat.-dt. Ausgabe)

Protner, Edvard (2015): Die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Slowenien zwischen Totalitarismus und Demokratie. *Historia Scholastica*, Prag, 1/**2015**.

Skiera, Ehrenhard (2010): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. R. Oldenbourg Verlag München und Wien. (1. Aufl. 2003)

Skiera, Ehrenhard (2018): *Erziehung und Kontrolle. Über das totalitäre Erbe in der Pädagogik im Jahrhundert des Kindes*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Spranger, Eduard (1958): *Der geborene Erzieher*. Quelle & Meyer, Heidelberg.

Steiner, Rudolf (1989): *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach. (GA 013)

Wellmer, Albrecht (1986): *Ethik und Dialog. Elemente des moralischen Urteils bei Kant und in der Diskursethik.* Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Pedagógiatörténeti Szemle • 4. évf. 3–4. sz. 23–44. o. • 2018
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2018.3.2

Tényekre alapozott oktatáskutatás versus a pedagógia mint kultúratudomány – egy újabb „paradigmaharc" a tudományos pedagógiában*

Heinz-Elmar Tenorth

Humboldt-Universität zu Berlin

The article describes the emergence of "evidence-based research" in the context of US education policy under the Bush administration and the criteria and program developed during this period. In addition, the international and German reception of this new paradigm of educational science will also be discussed. The reception refers to the broad spectrum of intended functions of evidence-based research, its alleged advantages in the field of educational policy and the proposals and limitations of the methodology of educational research proposed in the context of the new paradigm. Called "empirical educational research" and propagated as the new and only acceptable model of educational research in Germany, evidence-based research in Germany and abroad is the subject of fierce controversy. The paper critically examines the ambitions of this model for research, policy planning and education reform. Finally, the paradigm is refuted because of its implications for research and the problematic consequences it can have for education and the status and theory of educational sciences.

Keywords: multiculturalism, decision making, legal requirements, accreditation requirements, curriculum

Témafelvetés és kiinduló tézisek

A tudományos pedagógia története nem csupán Németországban, hanem Európa többi országában és az Egyesült Államokban is folyamatos vitákkal terhelt

*Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán 2014. május 8-án a diszdoktori cím elnyerése alkalmából tartott előadás írott, tanulmánnyá szerkesztett változata. Fordította: Németh András.

folyamat, amelyek középpontjában a diszciplína tudományos szempontból helyes mérésekkel is igazolható státusa, illetve feladatai állnak. Ezt a megállapítást számos tudománytörténeti kutatási eredmény is alátámasztja.[1] A francia szociológus és tudományelméleti kutató Louis Althusser ezeket a folyamatosan fellángoló metateoretikus vitákat, amelyek középpontjában a tudomány és politika viszonya áll, „az elméletek osztályharcaként"[2] értelmezte. Ez a megközelítés azonban leszűkíti a fogalom érvényességét egy viszonylag rövid, a kapitalista gazdasági és társadalmi formák kialakulásának, illetve azoknak a szocializmus és a marxista ideológia bázisán kibontakozó kritikájának 19. és 20. századi időszakára. Ugyanis a neveléstudományra vonatkozó ilyen jellegű vitákra jóval régebbi időszaktól, már a kora újkortól találunk példákat. Például Melanchthon is felveti a „scientia educandorum liberorum" szükségességét, ami – az emberiség nagy kárára – sajnos még nem került megalkotásra.[3] Hasonló viták később Hollandiában is kibontakoztak.[4] További konfliktusok tapasztalhatóak a felvilágosodás időszakában: a 18. század végén Angliában a tapasztalati-empirikus megközelítés, német nyelvterületen pedig a filozófia[5] vonatkozásában. Karl Philipp Moritz például nagy vehemenciával érvel a tények („fakta") mellett, miközben azt hangoztatja, hogy a tudományos viták során nem akar több „morális fecsegést"[6] hallani. Ezek az ellentétek a 19. században is továbbéltek, majd a századforduló táján, az empirikus neveléstudomány, illetve a pedagógiai pszichológia térhódítása nyomán, újabb, nemzetközi szinten is számottevő, „a filozófiai pedagógia megszűnését" diagnosztizáló vitává terebélyesedtek.[7] Ehhez hasonló erősségű újabb radikális szembenállás az 1960-as évek végén bontakozott ki, amikor a hatvannyolcas diáklázadások nyomán az Egyesült

[1]Ezzel kapcsolatos áttekintést ld. például Peter Drewek és mtsai. (eds.) (1998): *History of Educational Studies - Geschichte der Erziehungswissenschaft - Histoire des Sciences de l'Education.* Gent (Paedagogica Historica, Suppl. Series III); Marc Depaepe (1993): *Meten om beter te weten? / Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940.* Leuven / Weinheim ; Heinz-Elmar Tenorth (2009): *Struktur der Erziehungswissenschaft. In: S. Andresen u.a. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft.* Weinheim/Basel S. 850-865; a témára vonatkozó közép-európai regionális példákat ld. például K.P.Horn, A.Németh, B.Pukánszky, H.-E. Tenorth (Hrsg.) (2001): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit.* Budapest, az Egyesült Államok vonatkozásában Ellen Condliffe Lagemann (2000): *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research.* Chicago/London.

[2]Althusser fenti megállapításáról és az azzal kapcsolatban kibontakozó vitáról ld. Hans-Jörg Sandkühler (Hrsg.)(1977): *Betr. Althusser. Kontroversen über den „Klassenkampf in der Theorie".* Köln.

[3]Ph.Melanchthon: Oratio Philippi Melanchthonis in laudem novae scholae habita Norbergae in corona doctissimorum virorum et totius ferme senatus. 1526. In: P.M. (1961): *Werke in Auswahl* (szerk. R.Stupperich), Bd. III, hrsg. von R.Nürnberger, Gütersloh. 65. o.

[4]Ld. erről részletesen Brita Rang (2001): Eine mitteleuropäische Erziehungswissenschaft? Pädagogische Diskussionen in den ersten Jahrzehnten der niederländischen Republik (circa 1585-1630). In: Horn, Nemeth u.a. 41-69.

[5]Lásd részletesen Heinz-Elmar Tenorth (2004): Erziehungswissenschaft. In: D.Benner, J.Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik.* Weinheim/Basel. 341-382.

[6]Karl Philipp Moritz(1783): Einleitung. In: *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde 1*, 1, S. 2.

[7]Johannes Kretzschmar(1921): *Das Ende der philosophischen Pädagogik. Ergebnisse einer Untersuchung zur Entstehungsgeschichte der Erziehungswissenschaft.* Leipzig.

Államokban és Európában egyaránt jelentkező kulturális forradalom a „pozitivizmus" és a „kritikai elmélet" nevében a tudomány terén is a gyökeres változásokat követelt, majd az ezek hatására megjelenő kritikai neveléstudomány, illetve *critical pedagogy* hozott újabb alapvető fordulatot. A mélyenszántó vitákat ezután közel 30 éves fegyverszünet követte, csak az ezredforduló után lángolt fel újra a harc, kezdetben az Egyesült Államokban, majd ezt követően Európa országaiban is. Az újabb vita jelszavai már nem a pozitivizmus, nem a struktúra és rendszer fogalma körül forogtak[8], hanem a „tényekre alapozott oktatáskutatás" módszertani programjára alapozódtak. Ez teremti majd meg az újabb éles vita hivatkozási alapját, annak az Egyesült Államokban történő bevezetése, majd világszerte követendő példaként való elterjedését követően. Ezzel párhuzamosan megjelentek a harcos jóslatok, hogy ez a folyamat egyben a hagyományos neveléstudomány végleges eltűnésének „mene tekelként"[9] megjelenő titkos jele is egyben.

Munkánk kiinduló tétele szerint ennek a szembenállásnak, illetve vitának a jellege más, az nem tekinthető csupán a korábbi konfliktusok újabb reneszánszának. Jóllehet annak kapcsán újra feltűnnek az olyan bizalomébresztő retorikai fordulatok, mint például a tudományos programok egysége, azonban ennek ellenére a közvetlen politikai kötődések mind a meghirdetett program, mind annak tágabb összefüggései vonatkozásában, eddig soha nem jelentek meg ilyen erőteljes formában. Teljesen új ez a vita például abból a szempontból is, hogy kizárólag egyetlen – nemzetközi téren is egyöntetű – az oktatásügy egészének vizsgálatára kötelező jelleggel előírt tudományos vizsgálati módszer használatát szorgalmazza, egyben hangsúlyozza az új kontextusú pedagógiai-pszichológiai elméleti programok elsődlegességét is. Új elem továbbá az is, hogy elvárja a speciális, elsősorban az Egyesült Államokra érvényes politikai elvárásoknak való megfelelést is. Az irányzat világméretű elterjedése során nem csupán a retorika, hanem a szervezetfejlesztés, a kutatástámogatás, továbbá a tudomány és a politika kapcsolatának szintjén is érvényesülve, sajátos új valóságot hoz létre. Olyan erős szerkezetű egységes intézményi formát alakít ki, amely világméretű monopóliumként működő politikai-tudományos komplexumot alkot.[10] Ezt a jelenséget azzal vitatkozva tehát már nem lehet csupán a történeti elemzések ismert déjà vu élményeként értékelve alábecsülni, hanem azt mind történeti, mind elméleti szempontból komolyan véve kell feltenni a paradigmavita újjászületésének főbb dimenzióit vizsgáló kérdéseinket. Legelőször fel kell tennünk azt a kérdést, hogy a neveléstudománynak valóban le kell-e mondania, illetve valóban köteles-e lemondani az új program javára a nevelés jelenségeire irányuló

[8] A struktúraképző alapfogalmakra vonatkozó áttekintést ld. Németh András (2013): A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány* 1. sz. 18-63.

[9] Az Ószövetségből származó idézet; „megmérettél és könnyűnek találtattál" (A fordító megjegyzése)

[10] Ez a megállapítást Thomas S. Popkewitz és Frank Olaf Radtke mellett az USA-tól Németországig számosan megfogalmazták, ennek részleteit ld. a IV. pont alatt.

reflexióról, továbbá azok vizsgálata során minden általa használt hagyományos kutatási eljárás alkalmazásáról.

A munka a fenti kérdések megválaszolására vállalkozik. Ennek érdekében, annak első részében (I.) az új irányzat kibontakozási folyamatait, és főbb törekvéseit kívánom felvázolni (II.), ezt követően az irányzat tudományos legitimitását biztosító tényezőket vizsgálom majd, (III.) ezután térek ki arra a kérdésre, vajon van-e alapja, illetve mi az alapja azoknak a félelmeknek, amelyeket az irányzat kritikusai megfogalmaznak, (IV.) ezt követően arra keresem a választ, hogy a koncepció kizárólagossága miért eredményezheti a neveléstudomány autonóm, további életképes elméleti formáinak elértéktelenedését, azok legtöbbször direkt módon nem tematizált, rejtett formában történő lebecsülését, és ezáltal számos legitim társadalmi elvárás, pedagógiai probléma vizsgálatának mellőzését. (V.) A rendelkezésemre álló idő rövidsége miatt talán elfogadható, illetve megbocsátható, hogy előadásomban a vita nemzeti sajátosságait háttérbe szorítva elsősorban, és némiképp leegyszerűsített formában, a nemzetközi paradigmakonfliktus bemutatására helyezem a hangsúlyt (ezért annak magyar vonatkozásaira is csak érintőlegesen és esetlegesen térek majd ki).

Tényekre alapozott oktatáskutatás – kibontakozása és főbb elképzelései

A konfliktusokat gerjesztő program bemutatása előtt meg kell állapítanunk, hogy ez az oktatáskutatási irányzat nem csupán saját eredeti témáit, az oktatási rendszerek gyakorlatának, illetve hatásainak elemzését helyezi vizsgálódásainak középpontjába, annak nemzetközi vizsgálatai megjelennek a neveléstudomány szinte minden területén, annak legkülönbözőbb részdiszciplínáiban tevékenykedő képviselői – a felnőttoktatástól[11] a szaktárgyi didaktikákig[12] bezárólag – fordulnak lelkesen a tényekre alapozott oktatáskutatás napjainkban oly csábító koncepciójához. Maga a fogalom és az alapkoncepció az „empirikus oktatáskutatás" korábban már létező irányzatára épül (Németországban például az egyik nagy országos kutatóintézet részvételével a közelmúltban önálló tudományos szervezetüket is megalapították[13]). A fentiek ismeretében feltehetjük a

[11] Vö. például Rudolf Tippelt és Jutta Reich Classen témára vonatkozó megállapításait (2010) a DIE [i.e. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Német Felsőoktatási Intézet] Magazin, Forum IV. számában.

[12] Ezzel kapcsolatban Horst Bayrhuber például azt javasolta a „Fachlexikon Pädagogik" vonatkozó szócikkében, hogy a szakmódszertani munkáknál (a természettudományok esetében) „a tényekre alapozottság" alapelvei érvényesüljenek, például „tényekre alapozott kompetenciamodellek" kialakítása vonatkozásában, v.ö. pl. „fizika módszertana" szócikket *Fachlexikon Pädagogik* (2007) Weinheim/Basel. 562.

[13] 2012-ben került megalapításra a „Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung" (GEBF, Empirikus Oktatáskutatók Társasága) ennek vezetősége: Manfred Prenzel elnök (TU München), Mirjam Steffensky (IPN, Kiel), Heike Solga (WZB, Berlin), Marcus Hasselhorn (DIPF, Frankfurt), Jürgen Baumert (MPI für Bildungsforschung, Berlin), Reinhold Nickolaus (Univ. Stuttgart) valamint

kérdést: vajon a tényekre alapozott megközelítés divatja valóban olyan erős legitimációval rendelkező gyakorlatias forma-e, miként azt követői állítják? Vajon tényleg alkalmas-e minden felmerülő pedagógiai kutatási probléma megválaszolására, amennyiben ez a rendkívül aktuális, ugyanakkor meglehetősen vitatható kutatási eljárás kizárólagos formaként széles körű bevezetésre kerülve a politika és a kutatás terén egyaránt mértékadóvá válik? Vajon a tényekre alapozott oktatáskutatás és a tényekre alapozott pedagógiai gyakorlat szószólói valóban megtalálták-e a tökéletes kutatási programot és a megfelelő tudományos identitást?

Legelőször nézzük az új kutatási program jellemzőit. Előzményei az Egyesült Államokban 2001-ben elfogadott, a szövetségi törvényhozás által kidolgozott „No child left behind" törvényhez nyúlnak vissza, amelyben általános szinten megfogalmazódnak alapelvei is. A dokumentum nem csupán művelődéspolitikai program, hanem tartalmazza a „scientifically based research" (tudományosan megalapozott kutatás) általános érvényű, valamint a vizsgálati témára vonatkoztatott konkrét definícióját is (ennek hátterében egyértelműen kimutatható a tényekre alapozott orvostudomány mintaadó szerepe). Eszerint az akceptálható tudomány részben jelenti a) általános szinten a kutatásnak azt a formáját, amely a megbízható és érvényes ismereteket rigid, rendszerezett és objektív kutatási eljárások alkalmazásával biztosítja, így az nem csupán elméleti értelemben vett minőséget képvisel, hanem az releváns a pedagógiai gyakorlat és az oktatáspolitikai programok, valamint a reformstratégiák szempontjaiból is.[14] A fenti általános elvárásokat – folytatódik a definíció – b) csupán az a kutatási forma elégítheti ki, amely erős előfeltételeket állít fel, és ebből adódóan a tényekre alapozott kutatás modellje és standardja is egyben. A kutatásnak ez a formája egy teljesen specifikus megismerési gyakorlatot jelent. Kiválóságát mindenekelőtt annak köszönheti, hogy a megszokott érvényességi kritériumok mellett metodikailag és elméletileg is strukturált hipotézis-ellenőrzési eljárást, valamint a megbízható és érvényes adatok megszokott érvényességi kritériumain túlmutató, pontosan meghatározott kutatási folyamatot, továbbá különösen szigorú érvényességi kritériumokat is kialakít. Ennek elemei: experimentális és kváziexperimentális kutatási dizájn, randomizált mintavétel, továbbá az elemzések olyan részletes és világos bemutatásra, amelyek folytán azok replikációs vizsgálatok segítségével ellenőrizhetőek, továbbá eredményeik biztosítják az elméleti általánosítás lehetőségeit is. A fenti tudománylogikai kritériumokhoz egy további tudományszociológiai elvárás is kapcsolódik, amely kimondja, hogy az elkészült tanulmányokat olyan folyóiratokban kell a szakmai nyilvánosság elé

Cornelia Gräsel (Bergische Universität Wuppertal).

[14] Ld. erről: „(A) means research that involves the application of rigorous, systematic, and objective procedure to obtain reliable and valid knowledge relevant to education activities and programs," v.ö. No child left behind act, 2001/02, Title IX General Provisions, Part A, Definitions, megj. (37).

bocsátani, amelyek publikációs gyakorlata a peer-review eljárásokra épül.[15] A dokumentumban a fenti tudományos kritériumok mellett további fontos politikai keretfeltételeket is megfogalmaztak. Nevezetesen: a jövőben csak azok a pedagógiai és oktatáspolitikai programok nyerhetnek támogatást, amelyek a fenti tényekre alapozott kutatásokon nyugszanak, továbbá a programok értékelésének szintén ezeket az elveket kell követniük. Ebből adódóan más jellegű programok és kutatások nem kaphatnak sem anyagi támogatást, sem megvalósítási esélyt, sem pedig politikai elismerést, a későbbiekben politikai jelentőségre, elméleti érvényességre kizárólag a tényekre alapozottság jelszavával induló kutatások, illetve oktatáspolitika számíthat.

A későbbi években az érintett tudományok vonatkozásában a program mind elméleti, mind politikai téren szinte kizárólagos, intenzív propagandával is megerősített támogatottságra tett szert, annak USA-n kívüli recepciója is rendkívüli mértékben felerősödött, részleteiben is kidolgozottá vált, egészen azokig a gyakorlati szempontokig bezárólag, hogy miként lehet a kutatás minőségét a tényekre alapozottság kritériumai alapján értékelni.[16] A kutatási program népszerűsége, vitapontjainak és elveinek gyors elterjedése elsősorban arra vezethető vissza, hogy az oktatáspolitika és a politikai döntéshozás nemzetközi szervezetei – az UNESCO-tól a Világbankon át az OECD-ig és az Európai Kutatási Alapítványig (European Science Foundation, ESF), valamint az Európai Unióig bezárólag,

[15] „(B) Includes research that – (i) employs systematic, empirical methods that draw on observation or an experiment;

(ii) involves rigorous data analyses that are adequate to test the stated hypotheses and justify the general conclusions drawn,

(iii) relies on measurement or observational methods that provide reliable and valid data across evaluators and observers, across multiple measurements and observations, and across studies by the same or different investigators;

(iv) is evaluated using experimental or quasi-experimental designs in which individuals, entities, programs, or activities are assigned to different conditions and with appropriate controls to evaluate the effects of the condition of interest with a preference for random-assignment experiments or other designs to the extent that those designs contain within-condition or across-condition controls;

(v) ensures that experimental studies are presented in sufficient detail and clarity to allow for replication or, at a minimum, offer the opportunity to build systematically on their findings; and

(vi) has been accepted by a peer-reviewed journal or approved by a panel of independent experts through a comparably rigorous, objective, and scientific review." (No child left behind act, 2001/02, Title IX General Provisions, Part A, Definitions, Ziff. (37).

[16] V.ö. például az U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (ed.) (2003): *Identifying and Implementing Educational Practices Supported by rigorous Evidence:: A User Friendly Guide.* Washington. Ehhez hasonló belső optimalizációs stratégiák mai napig folyamatosan megjelennek (ezek egyben azt is mutatják, hogy a program magától nem érti meg önmagát és önmagától nem valósul meg), v.ö. széles körű nemzetközi vitára vonatkozó alábbi korai munkával: Philip Davies (1999): What is Evidence-Based Education. In: *British Journal of Educational Studies* **47.** 2. 108-121; továbbá Heft 1 (2006) *European Educational Research Journal* 2006. évi 1. sz. Evidence and Policy Research" című számát Tom Schuller (CERI, OECD) részéről, valamint további kommentárok a folyamatban erősen involválódott Hollandia részéről; Chris van Klaveren és Inge de Wolf (2013): *Systematic Reviews in Education Research: When Do Effect Studies Provide Evidence?* Amsterdam/Maastricht/Groningen. [Top Institute for Evidence Based Education Research (TIER) TIER Working Paper Series WP 13/02].

továbbá azok oktatáskutatási szervezetei is – egyöntetű aktivitással támogatták a kezdeményezést. Ez megfigyelhető például a PISA-vizsgálatok, majd az OECD és annak kutatóközpontja *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)* által kezdeményezett további kutatások esetében is, mely intézménynek fontos szerepe volt a témához kapcsolódó konferenciasorozat szervezésében is.[17] Széles körű oktatáspolitikai elfogadottságát nem utolsósorban annak köszönhette, hogy általa vélték a PISA sokkot a legeredményesebben feldolgozhatóvá tenni, mint például Németországban 2001 után[18], ami Magyarországon napjainkban is aktuális problémaként áll az érdeklődés középpontjában.[19] Ez a magyar példa esetében összekapcsolódik az oktatáskutatás kritikai elemzésével is.[20] A Német Szövetségi Köztársaság EU-elnöksége időszakában 2008-ban Frankfurtban került sor az érintett kutatók, politikusok, oktatástervezők és gyakorlati szakemberek részvételével a legjelentősebb, témához kapcsolódó konferencia megrendezésére.[21] A fenti kutatási témák, illetve oktatásügyi monitoring tanulmányok speciális témakörei, valamint a kutatások metaelemzései mellett az oktatási rendszerek *governance* kérdései is a kutatási, valamint a művelődéspolitikai viták homlokterébe kerültek.[22] Emellett természetesen az érdekelt kutatók maguk is

[17] Az első OECD számára rendezett CERI konferencia 2004 áprilisában Washingtonban került megrendezésre: „What constitutes evidence?", majd 2005 januárjában Stockholmban a különböző szereplők, kutatók, oktatáspolitikusok, gyakorlati szakemberek és a média számára, a harmadik 2005-ben Hollandiában Den Haag-ban, „on effective mechanisms für mediating between research and policy/practice and the roles and achievements of brokerage agencies" fókuszált. A 2006. július 6-7. között Londonban megrendezésre kerülő nemzetközi tanácskozás a tényekre alapozott oktatáskutatás implementációját helyezte a középpontba; ezt követte 2007-ben Potsdam (Educational Monitoring, Comparative Studies, and Innovation. From evidence-based governance to practice).

[18] A német PISA-sokk diagnózisával kapcsolatban v.ö. az első PISA tanulmányok német mentora, Jürgen Baumert (2007): Max Planck-Institut für Bildungsforschung – uö.: Internationale Schulleistungsmessungen. In: *Fachlexikon Pädagogik* 358-361. szócikkét.

[19] Jól jelzi ezt többek között az a német diagnózissal egybehangzó vélemény az oktatáspolitika, valamint a javasolt kutatási programok vonatkozásában, amit a Magyar Tudományos Akadémián 2014. március 21-én tartott, az új PISA eredményeket értékelő konferenciája fogalmazott meg. Lásd az arról szóló tudósítást az Akadémia weboldalán (2014.04.02.): With Criticism and Social responsibility on the latest PISA Survey. V.ö. Pálinkás József az Akadémia elnöke megállapításai a „PISA -sokkal" kapcsolatban és annak megfogalmazása: „integrative apporoach is needed in education", hogy saját „excellence" elnyerje. Majd Csapó Benő, a vezető magyar tanítás-tanulás kutató, a PISA-Governing Board tagja, nem csak Németországra és a „coherent and consistent development program"-ra hivatkozik, amit a PISA eredményei nyomán ki kell fejleszteni, hanem támogatja azt is, hogy „educational policy based on evidence, decision-making based on data, and the importance of developing educational research".

[20] V.ö. Susanna Hanna Richter Magyar Pedagógiában (2009) megjelenő elemzéseivel, valamint egy meglehetősen kritikus nemzetközi elemző értékelést Tom Schuller (2010): The Hungarian Education Sector Research, Development and Innovation System (ERDIS). An International Perspective.

[21] Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hrsg.) (2008): *Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik.* Szakmai tanácskozás a német EU-elnökség keretében (Bildungsforschung Band 25) Bonn/Berlin.

[22] Ez további újabb konferenciákhoz vezetett a Governing Complex Education Systems (GCES) munkacsoport szervezésében, amely a CERI keretében jött létre, és 2011 óta rendszeresen megszervezi rendezvényeit. Emellett számos új elméleti vita és vezérszólam is kibontakozott, például a komplexitás fogalom recepciója a CERI 2014. februárjában Oslóban rendezett „Understanding

gyakran szerveztek tudományos rendezvényeket ezekben a témákban.[23]

A tényekre alapozott oktatáskutatás elképzeléseinek legitimitása

2001-től a tényekre alapozott oktatáskutatás az atlanti térségben és azon kívül is intenzív viták kereszttüzébe került. Ezeket bemutatva nem kívánom megkérdőjelezni sem az irányzat legitimitását, sem pedig nevelésfilozófiai nézőpontból bírálni[24] azt, így például a tények szóhasználatot elemezve sem igyekszem megállapítani, hogy az nem olyan világos és egyértelmű fogalom, miként azt gondoljuk. Ezek részletes elemzéséhez inkább azt javaslom, hogy elolvasva ezeket a szövegeket, világos kritériumok alapján vizsgáljuk meg a legfőbb szempontokat, amelyek a kutatás számára általában, továbbá ennél a kutatási típusnál specifikusan jellemzőek lehetnek.

A tényekre alapozott kutatás világos kriteriális orientációjával (amellyel ezen metodikai megközelítés nélkül nem sokat kezdhetnénk[25]), továbbá annak kutatásai nyomán az iskolai tudásszinttel kapcsolatban, valamint a Németországban és más országokban korábban megvalósuló oktatási reformokkal kapcsolatban megfogalmazott, jól megalapozott kritikával magam is egyetértek. Amennyiben legelőször saját házunk tája előtt söpörve, a német helyzetet nézzük a 21. század elejéig (a Gesamtschule kísérleteket követő vizsgálatokkal kezdődően), megállapíthatjuk, hogy számos pedagógiai innováció és kísérlet, majd az azokat követő értékelő vizsgálatok többsége legfeljebb a „minta érték nélkül" szintjén jegyezhető. Ez érvényes azokra a programokra is, amelyek eredményei nem kerültek felhasználásra, továbbá azokra a tényleges eredményeket fel nem muta-

Complexity. The Future of Educational Governance" című rendezvénye kapcsán.

[23] V.ö. *„Die Zukunft der europäischen Bildungsforschung" Az európai oktatáskutatás jövője* című tematikus kötetben Zeitschrift für Pädagogische Historiographie H.2. Manfred Prenzel (2010) tanulmányát a tényekre alapozott oktatáskutatásról, továbbá számos további kritikus állásfoglalást többek között Michael A. Peters: What's wrong with an Evidence-Based Educational Policy for the Knowledge Society as a Model of Educational Social Science? (100-103), Walter Herzog: Die Erziehungswissenschaft am Gängelband der Bildungspolitik (103-105) továbbá Gert Biesta: An Alternative Future for European Educational Research (105-107) továbbá Thomas A. Popkewitz terjedelmes tanulmányát: What is vital to Social Science and Education? (111-114).

[24] Lehetne ebben a témában a német vita számos kritikai tanulmányát Ludwig Pongratztól Volker Ladenthinig vagy Andreas Gruschkát és Dietrich Bennert idézni, és nem csupán azokat, de ezt most mellőzöm. Viszonylag megfontolt és reflektált módon jeleníti meg a kritikai észrevételeket az alábbi tanulmánykötet: Johannes Bellmann és Thomas Müller (szerk.) (2011): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik.* Wiesbaden.

[25] Ez megfigyelhető az alábbi szociálpedagógiai munkában, amely jól jelzi, hogy a fogalom milyen széles körben mindenfajta speciális szempontokat és precizitást nélkülöző módon jelenik meg, v.ö. Thomas Rauschenbach (2009): *Zukunftschance Bildung.* Weinheim/München. A szerző munkája 5. oldalán argumentációs bázisát az alábbiakban fogalmazza meg: „A tudományos, illetve egyáltalán empirikusan megalapozott ténymegállapítások védelme nélkül kellett bizonyos mértékű tényekre alapozottságot megkísérelnem, az érvelés plauzibilitásának, helytállóságának indexálását megvalósítani" – ezáltal jelenik meg a tényekre alapozottság a kutatás eljárásaként.

tó didaktikai fejlesztésekre, különböző reformprojekteket vizsgáló kísérletekre, mint például a matematikaoktatás Sinus-programja. Ide sorolhatók a kutatási eljárásokkal nem igazolt politikai elvárások, valamint az elméleti megalapozottságot nélkülöző reformretorikai elemek, például napjaink ismeretlen hatásfokú nyelvfejlesztő programjai kapcsán, amelyek ennek ellenére százmillió számra kapták a pénzügyi támogatást, és a sort még folytathatnánk. Amennyiben valaki utánanézne annak, milyen hatásfokkal használták fel azokat a százmilliókat (kezdetben német márkában, majd euróban), amelyeket a szövetségi kormányzat és az egyes tartományok illetékes oktatástervezési bizottságai, illetve a szövetségi reformügynökség szervei 2006-ig a különböző reformprogramokra, a kutatáshoz és fejlesztéshez közvetlenül nem kapcsolódó szakdidiaktikai munkáig bezárólag kiosztottak, az nem fogja felfedezni a közvetlen összefüggéseket a kutatás és fejlődés, illetve az oktatáskutatás, valamint az oktatáspolitika azok nyomán bekövetkező minőségi változásai között. A dolog sem jobb, sem rosszabb nem lett. Tehát az oktatáskutatás helyzetével kapcsolatban megfogalmazódó, egyébként korábban is gyakran megjelenő kritika[26] ez esetben is megalapozott volt. A kutatási gyakorlat aktuálisan tapasztalható hiányosságai kiváló alapot teremtettek a problémák No Child left behind nézőpontú elvárásokkal egybekapcsolt megvitatására, illetve értelmezésére, például: milyen sokat lehetne nyerni azzal, ha az oktatáspolitika racionálisabb alapokra épülne, a programokat a pedagógusok jobban reflektált, kritikai módon ellenőriznék és értelmeznék, ha mindezt a neveléstudományi kutatás még reflektáltabb módon dolgozná fel[27], és mindez nyilvánvalóan arra a hiányzó kutatási kultúrára alapozódhatna, amely a tényekre alapozott kutatás monopóliumára épül.

Amennyiben ilyen kézenfekvő okai vannak a kutatás terén érvényesülő erőteljes metodikai tudatosságnak, és a politika részéről is érvényesül a kritikus önvizsgálat, vajon mi az alapja a törekvésekkel szemben megfogalmazódó kritikának? Sok kritikus szerint ugyanis a kritikai jelszavak eredete és azok erős hangsúllyal megfogalmazott kontextusai jó okot adhatnak a kételkedésre, mivel azok elsődlegesen politikai jellegűek. A kételkedésre rászolgált maga George W. Bush amerikai elnök is, a No child left behind-koncepció törvénybe iktatásának kezdeményezője; mivel nem csupán a tudósok, hanem általában a közvélemény körében is meglehetősen negatív volt a megítélése. Problémát jelent továbbá a

[26] V.ö. többek között Von H.Mandl és B.Kopp .(szerk.) (2005): *Deutsche Forschungsgemeinschaft: Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs.* Berlin.

[27] Az ilyen jellegű „scientific culture of educational science" útmutatóját adja Michael J. Feuer, Lisa Towne, Richard J. Shavelson (2002): Scientific Culture and Educational Research. In: *Educational Researcher* **31.** 8. 4-14. Ebben többek között a National Research Council idevonatkozó szövegére hivatkoznak (ld. ennek részleteit 42. hivatkozásban); ebben már megtalálható a „methodological zealotry" veszélye (4), amelyet a tényekre alapozott kutatás elkötelezettjei nem mindig tudnak elkerülni. Az általuk favorizált kultúra „a set of norms and practices and an ethos of honestry, openness, and continous reflection, including how research quality is judged." (4) A szerzők hangsúlyozzák, hogy ebben a tudományos kultúrában fontos szerepet játszanak az olyan szakmai szervezetek, mint AERA, és a különböző nemzeti akadémiák.

személyi vonatkozásokon túl a kutatások pénzügyi támogatásának kettős jellege, ami az Egyesült Államokban teljes mértékben érvényesül, és az Németország, továbbá az európai kutatástámogatás rendszerében is megjelenik, annak szempontjai és kritériumai a külső pályázati támogatások elnyerésénél, a támogatást nyújtó szervezetek, így például a DFG esetében is érvényesülnek. Az új kutatási támogatási rendszer ugyanis elsődleges szempontként fogalmazza meg azt, hogy a jövőben senki nem kaphat kutatási pályázat keretében elnyerhető támogatást, aki nem követi ezt a kutatási formát. A program második alapelve szerint nem biztosítható többé támogatás olyan pedagógiai programokra, amelyek nem erre a tudásmérési formára alapozódnak, illetve amelynek eredményei nem ebben a formában kerülnek igazolásra. A kutatási irányváltásban rejtett módon megjelenő politikai hatalmi tényezők érvényesülésére és az önállóság megszüntetésére utal, hogy a meghirdetett programban erőteljes szerepe van az OECD-nek, amely alapvető feladatát tekintve természetesen a „gazdasági együttműködés és fejlesztés" szervezete, azonban ebben a minőségében jóval több is annál, a tényekre alapozott kutatás propagandistája, és miként ismeretes, a PISA-vizsgálatok szervezője, továbbá az azokkal kapcsolatos döntések legfőbb fóruma. Úgy tűnik, hogy a PISA-vizsgálatok, illetve a preferált kutatások mögött egyre erőteljesebben érvényesülő, veszélyes tendencia jelenik meg: az oktatási gyakorlat és oktatáskutatás gazdasági szempontoknak való mind erőteljesebb alárendelése.[28] Ennek következményeként a differenciált oktatási-képzési elvárásokat mind jobban kiszorítva, domináns tényezőként jelennek meg az olyan szempontok, mint a kutatás és a gyakorlat kimenetorientáltsága, vagyis az iskolai tudás felhasználók általi meghatározottsága, továbbá az egyébként is problematikus kompetenciafogalom. Ebből adódóan az irányzat kritikusai ezekben a törekvésekben nem a jótékony és kívánatos bizalom érvényesülését vélik felfedezni, hanem azok főbb tendenciáiban inkább eddig ismeretlen, új ellenőrzési mechanizmusok megjelenését, továbbá a kutatás és politika új monopóliumának kierőszakolására irányuló törekvések mind erőszakosabb érvényesülését látják.

Nem kétséges, hogy ez a (monetáris) ösztönző rendszer hosszabb távon bizonyára elősegítheti a kutatás minőségének fokozását is, azonban ennek elfogadása mögött elsősorban egyértelmű politikai szándékok húzódnak. Nyilvánvaló, miként azt Németországban is hallani, hogy a fenti elvárások megfogalmazásában kiemelt szerepük van az USA oktatáspolitikusainak. A politikai szándékok oldaláról nézve, ez a megközelítés teremtheti meg azt a tudást, amely „közvetlen cselekvési relevanciát"[29] biztosít. Ez volt tehát az alaphelyzet, amellyel a német

[28] A gazdaságossági szempontokkal kapcsolatos vitával kapcsolatban ld. Heinz-Elmar Tenorth (2008): Wer hat Angst vor der Ökonomie? In: H.-P. Füssel és G.F. Schuppert (szerk..): *Bildung im Diskurs. Ingo Richter zum 70. Geburtstag.* Berlin. 97-109.

[29] Hivatkozom azokra a megbeszélésekre, amelyeken a KMK und BMBF keretében, egy tudományos tanácsadócsoport tagjaként vettem részt, amely az oktatási rendszer teljesítőképességét vizsgálta nemzetközi összehasonlításban. Nem véletlen, hogy 2014 tavaszán Berlinben olyan kon-

oktatáspolitika és az oktatáskutatás szembesült, az irányzattal azonosuló kutatók nagy ígéretei mellett megjelentek a koncepcióval szemben megfogalmazott elutasító reakciók is. Ez is hozzájárult ahhoz, hogy a német BMBF (Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium) empirikus oktatáskutatással kapcsolatos állásfoglalásában további, a tényekre alapozott oktatáskutatási irányzat fenti kritériumain túlmutató szempontokat is megfogalmaztak (azonban sajnos ez a német példa nem általános). Ezek már nem csupán az irányzat kutatáspolitikai hatásainak és a reformpolitikai értékeinek kizárólagos érvényesítésére irányuló szempontokat helyezik a középpontba, hanem az egyes kutatások elméleti és metodikai státusát és kidolgozottságát is vizsgálják.

1. A tényekre alapozott oktatáskutatás kritikája – megvalósulásával kapcsolatos illúziók

Az irányzattal kapcsolatos kritika nem csupán a politikai dimenziók túlhangsúlyozottságát és a finanszírozás rendszerét érintette, hanem azok tudományos implikációira is kiterjedt. Ez elsősorban a tényekre alapozott oktatáskutatás további négy elemére irányult; ezek közül három magával a programmal, a negyedik annak neveléstudományos konzekvenciáival kapcsolatos. Először a három belső kritikai pontot tekintem majd át. Ezt követően, mintegy kvázi tudománylogikai nézőpontú kritikai áttekintés keretében azt vizsgálom majd, hogy az a határozott, minden kétséget kizáró állítás,[30] miszerint csakis ez a kutatási irányzat tudja biztosítani a szükségesnek tekintett, új tudományos eredményeket, valójában nem váltja be ezeket az előzetesen meghirdetett elvárásokat. Az ezt követő oktatáspolitikai nézőpontú kritikai vizsgálódás annak bizonyítására szolgál, hogy a meghirdetett kutatási program az iskolai tudással kapcsolatban ígért politikai elvárásokat sem teljesítette. Mindkét elvárás, nevezetesen a kutatás státusára, továbbá annak politikai felhasználására vonatkozó, egyaránt hibás előfeltevésnek bizonyult mind a kutatás lehetőségei, mind a kutatás és gyakorlat, mind pedig politikai, illetve pedagógiai szakmai együttműködések vonatkozásában. Ez vezet el a harmadik kritikai megállapításhoz, mely szerint az elsődlegesen módszertani jellegű kriteriális szabályok és előírások egyidejűleg nem alkalmazhatóak az elméleti problémák kapcsán is, ezek ugyanis nem rendszerspecifikusak. Ennek következtében a kimeneti eredmények és várható hatások középpontba állítása, miként azt a PISA esete is példázza, továbbá ami a pszichológiai fejlődésmodellek használata kapcsán is megfigyelhető, alapvető tévedésekhez vezet.

Az első és a második ellenvetésem azon alapszik, hogy a tényekre alapozott

ferenciát rendeztek oktatáspolitikusok és oktatáskutatók részvételével, amelyben azok kölcsönös elvárásait fogalmazta meg a tudósok tudományos kauzalitás oldaláról megfogalmazott javaslatait is figyelembe véve.

[30] Ld. például Robert E. Slavin (2002): Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. In: *Educational Researcher* **35.** 7. 15-21; uő. (2008): Pespectives of Evidence-Based Research in Education – What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. In: *Educational Researcher* **37.** 1. 5-14. – a tanulmánnyal kapcsolatos egyetértő kritikai reakciókra most nem térek ki.

kutatás elvárásai és szabályai a társadalomtudományok témafelvetésének és tudásalkotásának alapvető előfeltevését hagyják figyelmen kívül, amikor azt hangoztatják, hogy eddig nagyon kevés ilyen jellegű kutatás folyt. Erre vonatkozik az irányzat követői által sokat hangoztatott, „more research is needed" jelszó, ami leggyakrabban hangoztatott érvük is egyben. (Ebben az esetben figyelmen kívül hagyom azt, hogy amíg a kutató várni tud addig, amíg a vizsgált probléma kellő távlatot nyer, addig a politikus vagy gyakorlati szereplő az implicit kiegyenlítésre irányuló stratégia jegyében leginkább ingerülten reagál az adott problémára.) Amennyiben valóban több ilyen jellegű kutatás folyna, nem számolhatnánk az eddig összegyűlt tapasztalatokkal, eredményekkel sem, ugyanis ezek a kutatások a különböző gyakorlati pedagógiai vagy politikai hátterű döntési- és információs helyzeteket is nélkülözhetővé teszik. Semmilyen kutatás, még a tényekre alapozott sem, hozhat olyan kutatási eredményeket, amelyek meg tudják alapozni az alkalmazás olyan egyetemes kvázi-technológiai modelljét, amely teljesen független minden döntési helyzettől és kényszertől, amelynek nincsen alternatívája, amelyik pontosan abban a formában kerül megvalósításra, ahogy azt politikusaink éppen megálmodták. Az ilyen jellegű technológiai megalapozottságú ígéretekkel már találkoztunk a hetvenes években, az első „realista fordulat" időszakában. Ez már akkor – és máig megcáfolhatatlan módon – bebizonyosodott, hogy az empirikus társadalomkutatás, valamint az empirikus oktatáskutatás lehetőségei korlátozottak, mind kutatási eredményeinek minősége, mind pedig azok politikai és gyakorlati dimenziói vonatkozásában[31]. Ezért több okból is illúzió"[32] most újra az olyan jellegű tudást elvárni, amilyen formában azt a tényekre alapozott kutatás teszi:

- A tények ugyanis csak annyiban tekinthetőek megbízhatónak, amennyiben az azokra alapozott cselekvések szabad választások formájában valósulnak meg, sokkal inkább „megterheltségként"[33], semmint minden kétséget ki-

[31] Ezzel kapcsolatos áttekintést ld. Justus Lensch, Peter Weingart (Eds.) (2011): *The Politics of Scientific Advice. Institutional Design for Quality Assurance. Cambridge* (et.al.): Cambridge University Press, a német oktatáspolitika és az oktatáskutatás viszonyának áttekintését az 1960-as évektől ld. Heinz-Elmar Tenorth (2014): Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In: R. Fatke, J. Oelkers (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart.* Weinheim/Basel., 139-172. (Zeitschrift für Pädagogik, 60 Beiheft).

[32] A közelmúlt magyar helyzetére vonatkozó illúziókkal kapcsolatban v.ö. Gábor Eröss (2009): Ignoranz, die Wissen erzeugt. „Spezifisches Nichtwissen" und Wissensersatzmechanismen im Spiegel des ungarischen Gesundheits- und Schulwesens. In. *Soziale Welt* 60., 371-387., A tanulmány a magyar egészségügy és oktatásügy tudáscsere mechanizmusainak vizsgálata kapcsán megfogalmazódó alapvető kritikája szerint: „Tényeket azokban . . . nehéz találni és így nehéz azokat feldolgozni." (371.o.), továbbá: „A helyes, objektív tényekre épülő politika illúzió, nem csupán azért, mert a tények vitathatóak, - még a természettudományok esetében is. Nem csak azért, mert a lehetséges következmények ellentmondásosak, nem csak azért, mert a tudomány elveszítette tényeket előállító monopóliumát, nem csak ezért, mert a tények politika általi áttétele és lefordítása soha sem lehet direkt, hanem ezért is (. . .) mert az gyakran megkísérli, hogy a nyilvános politikát formális tényekre alapozza." (372.o.)

[33] Ez sajnos ritkán használatos tudománylogikai kategória, amit Klaus Holzkamp vitt be a tu-

záró ajánlásként. Csak abban az esetben, – természeten nem lebecsülve a pedagógiai illúziókkal kapcsolatos kritika jelentőségét sem –, ha annak az adott pedagógiai vagy politikai stratégiából adódó következményei, előnyei és hátrányai is ismertek. Világosan kell látnunk tehát, hogy csak a kutatás önmagában nem alkalmas valamely cselekvési stratégia egyértelmű kijelölésére vagy előírására. Ez azt jelenti, hogy természetesen lehet reformpedagógiai módon gondolkodni abban az esetben is, ha tudjuk, hogy a reformok számos elképzelése ismételten kudarcba fullad, hiszen az utópiáknak, még ha azok szocialista jellegűek is, komoly immunitásuk van a cáfolatokkal szemben, azonban nem lenne szabad újra ugyanazokat a hibákat mindig elkövetni, miután nem csupán azok ígéreteit, hanem következményeit is jól ismerjük már.

- Ez a tudományos eredmények státusára vonatkozóan azt jelenti, hogy azok a szigorú ok-okozati megállapítások, amelyek az ennek kapcsán elvárt specifikus formát politikai vagy akár elméleti kapcsolatba helyezik, egyszerűen hamisak[34], ugyanis az ezek alapján a politika és gyakorlat számára megfogalmazott ajánlások valójában nem kauzális alapokon nyugszanak.
- A specifikus intézkedések elfogadása nyomán remélt, illetve elérhető hatások szintén nincsenek kizárólagos és kellő bizonyítóerővel rendelkező érvekkel alátámasztva, és hasonló a helyzet a tudományosan látszólag jól megalapozott reformok rendszerező tudománylogikai alapjai, valamint a konkrét szinten az oktatási rendszer általuk propagált változási folyamatainak vonatkozásában is. Azzal az állítással kapcsolatban, hogy a társadalmi folyamatok lefolyásukban és eredményeikben egyaránt menthetetlenül optimum alattiak és célszerűtlenek[35], az empirikus oktatáskutatás eddigi történeti és aktuális eredményei is azt bizonyítják, hogy ugyanazok az intézkedések különböző helyzetekben eltérő hatást is kiválhatnak, továbbá különböző intézkedések azonos hatást is megcélozhatnak[36] – tehát az alkalmazásprobléma jóval bonyolultabb, és emellett kultúránként eltérő.[37] Függ továbbá azoktól a célkitűzésektől és kontextusoktól, amelyek az ilyen jellegű kutatásoknál általában konstans tényezőkként szerepelnek, mert ellenkező esetben azok eredményei egyáltalán nem lennének értelmezhetőek. Ezért az oktatásügy reformfolyamatai nem

dományelméleti diskurzusba v.ö. Klaus Holzkamp: *Wissenschaft als Handlung. Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre.* Berlin.

[34]Ezt az érvet Slavin felfogásával szemben fogalmazza meg David R. Olson (2003): The Triumph of Hope over Experience in the Search for "What Works": A Response to Slavin. In: *Educational Researcher* **33.** 1. 24-26.

[35]Ezt nagyon egyértelműen és eddig meg nem cáfolt módon világítják meg Jon Elster munkái.

[36]Ezzel kapcsolatos tények nem csupán a történeti kutatások terén számottevőek (például a német és a nemzetközi reformpedagógia kapcsán), ezek megjelennek az empirikus oktatáskutatás terén is, v.ö. például Manfred Prenzel és mtsai. (2002): Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht – eine Videostudie. In: ders./Jörg Doll (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen.* Weinheim/Basel. (45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), 139-156, részletesen. 141.

[37]Ld ehhez továbbá *Olson* (2003), elsősorban 24.

igazolhatók előre felállított rendszerező tézisek összegző megállapításai alapján, és ez a megállapítás vonatkozik az egyenlőségpolitikára is – ugyanis az oktatási egyenlőség nem hozható létre mesterségesen[38], de hasonló a helyzet a módszertani reformok esetében is.[39]

- A tudományos kutatást tehát nem lehet a politikai felhasználás technikai alkalmazási modelljeként meghatározni, és az nem javasolt a belátható jövőben sem (még akkor sem, ha valamelyik tehetséges kutatónak esetleg sikerülne az összes azzal kapcsolatban megfogalmazott problémát megnyugtatóan megoldania). Úgy vélem tehát, hogy a politikusok saját hatalmi érdekeik szellemében működő tudomány mellett szóló minden további érve az intézkedéseikkel szemben megfogalmazódó kritika semlegesítésére szolgáló kísérlet csupán.

Másként megfogalmazva a szakmai csoportok és a politika egymással kapcsolatos problémái a tényekre alapozott kutatás és a valid adatok térhódítása ellenére továbbra is fennmaradnak. Ugyanis azok hátterében semmi mással nem pótolható kiindulási probléma, maga a „nem tudás" áll, vagyis amikor a tudásunk nem elegendő arra, hogy kellő mértékben, illetve teljes mélységében feltárja az eredményes cselekvés előfeltételeit. Továbbá ez az a tudásforma, amelyik nem számol a bekövetkező mellékhatásokkal, illetve meg sem fogalmazza azokat, miként a nemkívánatos következmények vizsgálatát is kizárni igyekszik. Így csak a „szükségmegoldások" maradnak, miként azt Niklas Luhmann a pedagógiai szaktudással kapcsolatban azt megfogalmazta. A megállapítást a politikára is kiterjesztve ez azt jelenti, hogy azokban legjobb esetben – a paradox pedagógiai technológiák megoldásai[40] – a tudás ismert „tények szubsztitúciós jellegére" vonatkozó, a politikában is érvényesülő formulái jelennek meg, „tehát az lehet transznacionális, társadalomtudományos, gyakorlatias, karizmatikus, helyi, továbbá az érdekeltek által vállalható tudáspótlék, amely az adott helyzetekben jól alkalmazható a politikai mező tudáshiányának áthidalására." [41]

[38] V.ö. ehhez Blosfeld és Shavit: *Persistance of Inequality*, továbbá azokat az USA-ból származó különböző kutatási eredményeket, amelyek a különböző egyenlőségpolitikai törekvések sikertelenségéről, az egyenlőtlenség ennek ellenére való továbbéléséről tudósítanak.

[39] Ezt támasztják alá a reformpedagógia nemzetközi tapasztalatai, amelyek inkább elszigetelt, eseti változásokat és nem rendszerszintű változásokat eredményeztek, azonban ezt elfelejtve, azok egyedi kudarcait szívesen tulajdonítják külső körülményeknek, azonban Cuban és mások munkái, elsősorban Tyack & Tobin egyértelműen bizonyítják azt, hogy a *grammar of schooling* hatása nem szüntethető meg intencionális-voluntarista intézkedések útján.

[40] A pedagógiai technológiavitával kapcsolatban v.ö. Heinz-Elmar Tenorth (1999): Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses. In: Thomas Fuhr és Klaudia Schultheis (Hrsg.): *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft.* Bad Heilbrunn. 252-266.; uő. (2002): Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik". In: W. Böhm (Hrsg.): *Pädagogik – wozu und für wen?* Stuttgart. 70-99.

[41] Így például az elkerülhetetlen „nemtudás" feloldása képezi *Eröss* (2009) elemzéseinek tárgyát, de ezzel foglalkozik Peter Wehling. Nichtwissen - der beharrliche Schatten des Wissens (2012) In: *Wie viel Wissen brauchen wir? Und welches Wissen wollen wir? Verständigungen über Bildung zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Politik.* Oldenburg. 33-40 (24. Bremer Universitätsgespräche).

Ezért nem meglepő, hogy az Egyesült Államok Nemzeti Kutatási Tanácsa (National Research Council, NRC) az amerikai oktatáskutatás újjászervezése kapcsán összehívott első tanácskozásának keretében a kutatás (minden tudományra érvényes) hat alapelvét „guiding principles" fogalmazta meg. Ezek már olyan szempontok, amelyek a korábbiakhoz képest jóval kevesebb ellentmondást tartalmaznak, így például az első alapelv a kutatóknak szóló figyelmeztetésként így hangzik: „Pose significant questions that can be investigated empirically."[42] Jóllehet ezzel kiterjeszthetőek a tudományos kutatások tudástartalmai, azonban ez önmagában nem szünteti meg a korábban jelzett „nem tudást", ugyanis a tudás növekedése egyben a nyitott kérdések és ezek részeként az ismeretlen problémák számát is megnöveli.

A neveléstudomány vonatkozásában a tudományos tudástartalmak elvárt minőségével, továbbá azok gyakorlati hasznosságával kapcsolatos fenti metodológiai ellenvetésen túl felvetődik még egy további fenntartás is. Ennek központjában egy, a tudomány- és művelődéstörténészek vitáiban már korábban felvetődő, arra irányuló probléma újbóli felvetése áll, hogy az adatok aggregációja, gyűjtése és elemzése pótolja-e az elméleti megalapozottságot, a „módszer" fogalma definiálható-e csupán az adekvát technikák alapján: A jó kutatásmetodológiai kritériumok nem pótolhatják a problémákra orientáló elméletek alkalmazását, a modellálást és a hipotézisalkotást – továbbá a felhasznált pszichológiai alapokon nyugvó tanulás- és tanításelméleti kutatások domináns elméletei az oktatás problémáit sem mindig méréses módszerekkel vizsgálták, illetve vizsgálják. Példaként említeném Franz Weinert, még a „what-works" kérdéskör[43] első konjunktúrájának időszakából származó távolságtartó véle-

[42] A további, szintén akceptálható reális, azok opcióinak pluralitását hangsúlyozó alapelvek: „2. Link research to relevant theory. 3. Use methods that permit direct investigation of the question. 4. Provide a coherent and explicit chain of reasoning. 5. Replicate and generalise across studies. 6. Disclose research to encourage professional scrutiny and critique." V.ö. a teljes szöveggel és annak kontextusaival: National Research Council, Richard Shavelson, Lisa Towne (2006): *Scientific Research in Education.* Washington DC., és az abban található, alapelvekkel kapcsolatos érvényességi és konszenzus kritériumokat: "These principles are not a set of rigid standards for conducting and evaluating individual studies, but rather are a set of norms enforced by the community of researchers that shape scientific understanding." Az előszóban a Tudományos Akadémai elnöke, Bruce Alberts megállapítja: "I hope that *Scientific Research in Education* will advance the current dialogue in at least two respects. First, it offers a comprehensive perspective of "scientifically-based" education research for the policy communities who are increasingly interested in its utilization for improving education policy and practice. Second, the report shows that, within the diverse field of education, researchers who often disagree along philosophical and methodological lines nonetheless share much common ground about the definition and pursuit of quality. This report should therefore be useful for researchers, as well as for those who use research."

[43] A korabeli német vitát megalapozó tanulmány szerzője Herbert J. Walberg (1984), v.ö. a téma felvetésére irányuló újabb kísérletet ld. Rena Faye Subotnik és Herbert J. Walberg (Eds) (2006): *The Scientific Basis of Educational Productivity*, továbbá a rendelkezésre álló adatok alapján azok interpretációját (az iskola, tanár, tanuló referenciaterületeire vonatkozó) reformorientált megközelítésben Robert J. Marzano (2003): *What Works in Schools: Translating Research Into Action.* Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development. – és természetesen aktuális Hattie tanulmánya (2008) a *Visible Learning*, továbbá a hozzá kapcsolódó kommentárokról Ewald Terhart (Hrsg.) (2014):

ményét. Szerinte a széles körben használt „what works" metaelemzések azt mutatják, hogy valamilyen formában mindegyik tényező hatása kimutatható, azonban „az iskolai siker kritériumai és az iskolai oktatás jellemzői közötti nincsenek izolált, egyszerű, stabil és invariáns módon érvényesülő függőségi kapcsolatok"[44]. Végül napjaink empirikus oktatáskutatásainak eredményeivel kapcsolatban a legerőteljesebben fenntartásokat megfogalmazó Eric de Corte nevét említeném, aki a manapság divatos és ajánlott intervenciós vizsgálatok kapcsán fogalmazza meg elmarasztaló véleményét, mely szerint azok kutatási teljesítménye csak nagyon kevés, gyakorlati szempontból jelentős, elméletileg is kielégítő eredményt tartalmaz.[45] John Hattie[46] más jellegű, aktuális és gyakran hivatkozott, több mint 800 metaelemzésre alapozott meta metavizsgálatának eredményei sem mindenben váltották be a hozzá fűződő elvárásokat. Talán a német politikusoknak is meg kellene kérdezniük a szerzőt, miként vélekedik a vizsgálata eredményeiről, és milyen politikai konzekvenciákat lehet azokból levonni: amiről a tudósok – minden konszenzust nélkülöző – kiadós vitákat folytatva igyekeznek kollégáiknak és a gyakorlati szakembereknek megmutatni, miként lehet Hattie adatait értelmezni.[47] Ennek kapcsán újra megjelennek a metaelemzések mindazon metodikai problémái és nehézségei is, amelyeket az oktatáskutatás (miként a treatment kérdéskörét az orvostudomány) csak nehezen tudja megoldani.[48] A gyakorlati szakembereket vélhetően Hattie azon világos megállapítása is elvarázsolja majd, hogy – talán nem túl meglepő módon – a legerősebb súlyozó tényezőként mégiscsak a tanár központi szerepe áll a pedagógiai munka középpontjában, azonban a túl erőteljes reformpedagógiai reményeknek inkább csalódást okozva – anélkül, hogy azokat teljes mértékben el tudná értékteleníteni, mert szerinte a korábbi elrendezettség megmaradá-

Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Stuttgart.

[44]Az eredményekről röviden, „(. . .) hogy szinte minden vizsgálat alá vont variáció bizonyos nézőpontból egyrészt jelentős, másrészt nem volt fontos" - Franz-Emmanuel Weinert (1989): Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In: H.Röhrs és H.Scheuerl (Hrsg.). *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet*. Frankfurt a. M. 203-214. idézi 210 f..

[45]Eric de Corte (2005): Intervention Research in Education. Some Comments. In: *DFG*, 57-61.

[46]John Hattie (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Oxon.; uő(2012).: *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning.* Oxon.

[47]Ezt jól jelzik az alábbi kötetben található tanulmányok: Ewald Terhart (Hrsg.) (2014): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen.* Stuttgart.

[48]Hans Anand Pant (2014): Visible Evidence? Eine methodisch orientierte Auseinandersetzung mit John Hatties Meta-Metanalysen. In: *Terhart* 134-146., említést érdemel még David Berliner (2002): „Educational research: the hardest science of all" In: *Educational Researcher* 31. 18-20. a három területspecifikus ok, amely az oktatási gyakorlatban hasonló hatást gyakorol, mint az orvosi gyakorlatban: „(1) a multiple kontextusfüggő befolyások a valós tanítási-tanulási helyzetekben (*power of contexts*), (2) a mindenütt jelenlévő kölcsönhatások (*ubiquity of interactions*), (3) az elegendő minimális várakozási idő'[the short half-life of our findings" – 20.] az empirikus kutatások eredményei kapcsán". (idézi 136.) Berliner ezért amellett érvel, hogy a „local knowledge" élkülözhetetlen (*Berliner*, 2002. 20. o.). Ezzel szemben Prenzel (2010) kiáll a tényekre alapozott oktatáskutatás mellett (ld. 22. lábjegyzet), amellett, hogy az „a long way away from medical research" legyen – és a jövőre irányuljon (99.).

sa is elképzelhető, amely Hattie kétségeit is bizonyára elértéktelenítheti majd. Csak azt nem tudjuk immár, ha semmiképp nem tényekre alapozva, akkor mindenképpen a reform aktuális gyakorlata által hitelesítve.

Ahhoz, hogy a tényekre alapozott kutatást így megértve azt elfogadjuk, mint a pedagógiai és politikai problémák olyan „mindenható" megoldóját, ahogy azt 2001-ben az irányzat elindulásakor propagálták, az irányzat egészéhez kell kritikátlan elfogadással viszonyulnunk. Az élénk „more research is needed" jelszó önmagában nem biztosít megbízható eredményeket, miután a metaelemzések minden alkalommal megállapítják, hogy rendszerezett igazolásuk nem alapozhatóak leszűkített kutatási eszköztárra. A kutatásnak inkább a pedagógiai gyakorlat tudásszükségletével és tudásformáival kellene foglalkoznia. Valószínűleg bájos az a paradox formula (egyben visszatérés ahhoz a fogalomhoz, amelyet a pedagógiai gyakorlat a 18. századtól előszeretettel használ), ahogy Lee Shulman, aki máskor elszántan és határozottan népszerűsítette az empirikus kutatást, egyetlenként megmérte azt is, hogy a nevelés területén a tudást a „fegyelmezett eklektika" jellemzi[49], így a kutatásnak a pedagógiai szaktudás kompetenciáit éppen úgy el kell ismernie, mint azt a szükségszerűséget, hogy a reformokat csak akkor lehet megvalósítani, ha az oktatómunka sikeres is akar lenni.[50] Azonban, miként korábban, a szerző ebben az esetben sem ment el odáig, hogy a kutatás formális elemeit meghaladó, olyan rendszerező, elméleti kérdéseket is felvessen, amelyek területspecifikusak, továbbá olyan problémákat is megfogalmazzon, amelyek a művelődés és a nevelés, valamint a pedagógiai gyakorlat számára egyaránt érvényes, specifikus jelentést hordoznak.

1. Társadalom és kultúra, mint sub specie educationis – az önálló neveléstudomány létjogosultsága

Az elmondottak alapján el kell döntenünk, hogy a kutatási irányzat által aktualizált kérdések középpontba állítása valóban biztosítja-e a neveléstudomány összes elméleti problémájának megfelelő megoldását. Fenntartásaimat sem titkolva fogalmaztam meg arra vonatkozó véleményemet, hogy az oktatási rendszerrel, illetve annak hatótényezőivel kapcsolatban alkalmazott egyoldalú elméleti megközelítés csak leegyszerűsítő válaszokat adhat. Ugyanis a pedagógiai jelenségek nem értelmezhetőek csupán az oktatási rendszer oldaláról annak ellenére sem, hogy az oktatáskutatásnak az oktatáspolitika fontos, azonban nem kizárólagos legitimitással rendelkező címzettje. Az oktatáskutatásnak, illetve a saját tényeire és hatásaira érzékeny tudományos pedagógiának további számos fontos címzettje is van, mint például a szülők, a pedagógiai problémák iránt érdeklődő nyilvánosság és – nem utolsó sorban – maga a pedagógusszakma.

[49] A „disciplined eclectic" témakört ld. Lee Shulman (2004): *The Wisdom of Practice.* San Francisco. 9. bevezetőjében – és annak történeti előzményeként a hallei teológusra és iskolai szakemberre, Hermann August Niemeyerre utal, aki az eklektikát a pedagógiai tudás jellemzőjeként fogalmazta meg.

[50] Gert Biesta (2007): Why „What Works" won't work: Evidence Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. In: *Educational Theory* 57. 1-22.

A fenti szereplők szempontjainak figyelembevétele nélkül nem alakíthatók ki a pedagógiai folyamatok elemzésének legitim formái. Amennyiben pedig a kultúra és a társadalom szempontjait is tekintetbe vesszük, akkor például a generációs viszonyok rendjének is be kell kerülnie a pedagógia és a politika által is tárgyalt kutatási témák sorába.

Éppen ezért az oktatási rendszerproblémákra irányuló kizárólagos fixáció nem csupán az elméleti, hanem a gyakorlati-pedagógiai problémák kezelését is negatív irányba befolyásolja, és elvezethet odáig, hogy ellehetetleníti a méréses módszerekkel vizsgált speciális problémák megértését is. Azok az erre utaló problémák, amelyek az empirikus kutatási projektek kapcsán felvetődtek, már most jól láthatóak. Az a nagyszámú tanulmány, amely visszatérő rendszerességgel vizsgálja az iskolai munkának – az iskolarendszer interakciós modelljei, a tanári munka és a tanulói gyakorlat – keretei között kijelölt hatásait, illetve az iskolarendszer és a társadalmi rendszer összefüggéseit, nyilvánvalóan nem alapozódik olyan, kellőképpen komplex keretrendszerre, amely alkalmas arra, hogy megfelelő mélységben feltárja a modern társadalom művelődési és oktatási problémáit, továbbá nem elég konkrét ahhoz, hogy azokat megváltoztassa. A napjainkra jellemző túlértékelés, amely az osztálytermi munkát a pedagógiai tevékenység középpontjába helyezi, azt a hatékony cselekvés kizárólagos formájaként értelmezi, annak ellenében érvényesül, hogy az oktatásnak az nem az egyetlen individuális és társadalmi szinten érvényesülő legitim formája, kizárólagos helyszíne.

A nevelés valósága a társadalmi gyakorlat egyedi összefüggésekben megjelenő olyan sajátos formája, amelynek tágabb elméleti összetevői, illetve gyakorlati vonatkozású iskolán belüli jelenségei nem érthetők meg kellő mélységű vizsgálatok nélkül. Az oktatási-nevelési folyamatok mai valóságának értelmezéséhez szervesen hozzátartozik azok történeti dimenziója, a nemzeti és kulturális hagyományok pozitív és negatív tapasztalatokat befolyásoló örökségébe való beágyazottságuk is. Ezt a hagyományt minden egyes generációnak mindig újra el kell sajátítania, és cselekedeteiben mindig újra vissza kell igazolnia. A nevelés-oktatás mai valósága sajátos elvárási horizontba ágyazódik, és úgy tűnik, hogy annak leírására a kizárólag a tanulási teljesítményekre irányuló kritériumok nem elégségesek. Nem dolgozható ki megfelelő curriculum sem, ha annak kialakítói semmibe veszik az annak hátterében álló helyi kulturális gyakorlatot és hagyományt, ha nem keresik az oktatási problémák közös megoldásának lehetőségeit. A világméretűvé bővülő kommunikáció éppen úgy nem hidalja át ezt a konstrukciós szakadékot, miként a tényekre alapozott kutatásra és a „tudás(tudományos)társadalomra" történő hivatkozás sem. Ezek ebben a formában csupán egy olyan új ideológia elemei, amelyik csak úgy tesz, mintha meg szeretné ismerni a jövőt.[51] A neveléstudomány többre hivatott annál, hogy kizárólag

[51] V.ö. Heinz-Elmar Tenorth (2010): Bildungsideologien. In: *Soziologische Revue* 33. 5-12. Manfred Prisching (2008): *Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft.* Wiesbaden vonatkozó kritikájával.

csak a különböző pedagógiai, pszichológiai modellek melletti elkötelezettségét hangoztassa, hogy csupán olyan tényeket mérjen, amelyek az OECD, illetve az UNESCO céljainak és tartalmi elvárásainak megfelelni igyekvő módon mutatják be a nyilvános oktatás nagy témaköreit. Ugyanis az így megfogalmazott válaszok azok büszkén hangoztatott általánosságában nem csupán a különböző saját kultúrák hagyományain és elvárásain[52] lépnek túl, de nem veszik figyelembe sem a nevelés autonómiáját, sem pedig a pedagógusok szakmai felelősségét, továbbá elhallgatják azt a tényt is, hogy valójában senki sem tudja biztosan, milyen lesz az a jövő, amelyből bármely curriculum biztosan kialakítható (miként azt a sikertelen curriculumreform programjai kapcsán, meglehetősen erős tényként megtapasztaltuk). A pedagógiai munkát a nyíltsággal kellene felvértezni, annak nem csupán a vélhetően egyoldalúan megfogalmazott jövőre való felkészítést kellene szorgalmaznia.

Történeti dimenziókra alapozott tapasztalatok, elmélyült nevelés- és művelődésfilozófiai elemzések, kritikai nézőpont nélkül tehát nem lehet a generációs viszonyok terén várható problémákat rendszerezni, a hátterükben álló kulturális és társadalmi viszonyokat kellőképpen megalapozni, azokhoz ugyanis nem nyújt elegendő segítséget a tényekre alapozott oktatáskutatás. Egy adott társadalom oktatási rendszerét csakis annak történetileg kialakult formájában, az abban érvényesülő generációs viszonyok történeti összefüggésekbe és helyi kultúrába ágyazottságának komplex együttesében lehet differenciáltan értelmezi. Ezek a szempontok a globalizáció ellenére sem veszítették el jelentőségüket, hanem éppen ellenkezőleg, azokat megőrizve egyre erősebben jelentkeznek, ugyanis kulturális háttér nélkül nem lehet semmilyen, sem egyéni, sem pedig közösségi identitást kialakítani.

Felhasznált irodalom

Anand Pant, H. (2014): Visible Evidence? Eine methodisch orientierte Auseinandersetzung mit John Hatties Meta-Metanalysen. In: Terhart, E. (szerk.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen.* Stuttgart. 134–146.

Baumert, J. (2007).: Internationale Schulleistungsmessungen. In: *Fachlexikon Pädagogik* 358-361.

Bellmann, J., Müller, Th. (2011, szerk.): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik.* Wiesbaden.

Berliner, David (2002): „Educational research: the hardest science of all". *Educational Researcher* 31. 18–20.

[52] Ezt láthatjuk az újabb OECD és CERI anyagokban, továbbá különböző konferenciák témáiban (pl. 2008 május „Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy" is megfogalmazódik. Azokban a kultúra, mint téma, annak lokális és regionális problémái sehol nem jelennek meg, hanem csupán az „evidence-informed research and innovation", azt azonban hangsúlyozzák, hogy az iskolán kívüli és az időskori tanulásra is tekintettel kell lenni, amit az UNESCO lifelong learning koncepciója már az 1970-es években propagált.

Biesta, G.: (2007): Why „What Works" won't work: Evidence Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory.* **57.** 1.sz. 1-22.

Condliffe Lagemann, E. (2000): *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research.* Chicago, London.

de Corte, E (2005).: *Intervention Research in Education. Some Comments. DFG* 57–61.

Davies, Ph. (1999): What is Evidence-Based Education. *British Journal of Educational Studies.* **47.** 2.sz. 108-121.

Depaepe, M. (1993): *Meten om beter te weten? / Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940.* Leuven, Weinheim.

Drewek, P. és mtsai. (1998): *History of Educational Studies - Geschichte der Erziehungswissenschaft - Histoire des Sciences de l'Education. Gent.* Paedagogica Historica, Suppl. Series III.

Faye Subotnik, R. és Walberg, H. J. (2006, szerk.): *The Scientific Basis of Educational Productivity.* Information Age Publishing Inc.

Feuer M. J., Towne, L., és Shavelson R. J. (2002): Scientific Culture and Educational Research. *Educational Researcher,* **31**. 8. sz. 4-14.

Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon.

Hattie, J. (2012): *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Oxon.

Holzkamp, K. (1968): *Wissenschaft als Handlung. Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre*. Berlin.

Horn, K.P., Németh, A., Pukánszky, B. és Tenorth, H.E. (2001, szerk.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit.* Osiris Kiadó, Budapest.

Justus Lensch és Peter Weingart (2011, szerk.): *The Politics of Scientific Advice. Institutional Design for Quality Assurance.* Cambridge. Cambridge University Press.

Kretzschmar, J. (1921): *Das Ende der philosophischen Pädagogik. Ergebnisse einer Untersuchung zur Entstehungsgeschichte der Erziehungswissenschaft.* Leipzig.

Mandl, H. és Kopp, B. (2005): *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs.* Deutsche Forschungsgemeinschaft, Berlin.

Marzano, R. J. (2003): *What Works in Schools: Translating Research Into Action.* Alexandria.

Melanchthon, Ph. (1961): *Oratio Philippi Melanchthonis in laudem novae scholae habita Norbergae in corona doctissimorum virorum et totius ferme senatus. 1526.* In: Melanchton, Ph. *Werke in Auswahl.* Bd. III. Gütersloh. 65.

Moritz, K. Ph. (1783): Einleitung. *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde.* **1**. 1. sz. 2.

Németh András (2013): A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos Irányzatai. *Neveléstudomány.* **1**. 1. sz. 18-63.

Olson, D. r. (2003): The Triumph of Hope over Experience in the Search for "What Works": A Response to Slavin. *Educational Researcher.* **33.** 1. sz. 24-26.

Prenzel, H. és mtsai. (2002): Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht – eine Videostudie. In: uö./ Doll, J. (szerk.). *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen.* Weinheim, Basel. 139-156.

Prisching, Manfred (2008): *Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft.* Wiesbaden. `https://www.springer.com/de/book/9783531159348`

Rang, B. (2001): Eine mitteleuropäische Erziehungswissenschaft? Pädagogische Diskussionen in den ersten Jahrzehnten der niederländischen Republik (circa 1585-1630). In: Horn, K. P., Németh, A., Pukánszky, B., és Tenorth, H-E. (szerk.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit.* Osiris Kiadó, Budapest. 41-69.

Sandkühler H. J. (1977, szerk.): *Althusser. Kontroversen über den „Klassenkampf in der Theorie".* Köln.

Schuller, T. (2010): *The Hungarian Education Sector Research, Development and Innovation System (ERDIS). An International Perspective.*

Shulman, Lee (2004): *The Wisdom of Practice.* San Francisco.

Slavin, R. E. (2002): Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher* **35.** 7. sz. 15-21.

Slavin, R. E. (2008): Pespectives of Evidence-Based Research in Education – What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researcher* **37.** 1. sz. 5-14.

Tenorth, H-E. (1999): Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses. In: Fuhr, F. és Schultheis, K. (szerk.): *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft.* Bad Heilbrunn. 252-266.

Tenorth, H-E. (2002): Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik". In: Böhm, W. (szerk.): *Pädagogik – wozu und für wen?* Stuttgart, 70-99.

Tenorth, H-E. (2004): Erziehungswissenschaft. In: Benner, Oelkers, H.J. (szerk): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik.* Weinheim, Basel, 341-382.

Tenorth, H-E. (2008): Wer hat Angst vor der Ökonomie? In: Füssel, H. P. és Schuppert, G. F. (szerk.): *Bildung im Diskurs. Ingo Richter zum 70.* Geburtstag. Berlin, 97-109.

Tenorth, H-E. (2009): Struktur der Erziehungswissenschaft. In: S. Andresen u.a. (szerk.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft.* Weinheim, Basel, 850-865.

Tenorth, H-E. (2014): Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In: Fatke, R. és Oelkers, J. (szerk.):

Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim, Basel, 139-172 .

Terhart, E. (2014, szerk.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen.* Stuttgart.

Van Klaveren, Ch. és De Wolf, I. (2015): *Systematic Reviews in Education Research: When Do Effect Studies Provide Evidence?* Amsterdam, Maastricht, Groningen.

Wehling, P. (2012): Nichtwissen - der beharrliche Schatten des Wissens. In: *Wie viel Wissen brauchen wir? Und welches Wissen wollen wir? Verständigungen über Bildung zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Bremer Universitätsgespräche 24.* Oldenburg, 33-40.

Weinert, F.E. (1989): Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In: Röhrs, H. és Scheuerl, H. (Hrsg.): *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet.* Frankfurt a. M. 203-214.

Pedagógiatörténeti Szemle • 3. évf. 3–4. sz. 45–66. o. • 2018
DOI:10.22309/PTSZEMLE.2018.3.3

Tanítói narratívák a Család és Iskola című folyóiratban

Szűcs Katalin

ELTE

A dualizmuskori pedagógiai sajtó termékei gazdag forrásanyagot jelentenek a pedagógiatörténeti kutatások számára. A pedagógiai szaklapok betekintést engednek az oktatásügy formálódásával kapcsolatos fontosabb témákba és a pedagógushivatás különböző formáihoz kötődő professzionalizációs folyamatokba. A Család és Iskola című kolozsvári folyóirat 1875-ben indult útjára, elsődleges célja a pedagógusi szakmai csoportok professzionalizációs és szakmásodási folyamatainak a segítése volt. Jelen tanulmányban a lap Paedagogiai Esetek című rovatának írásait vizsgálom az 1889 és 1900 közötti időszakban. Célom annak a feltárása, hogy a pedagógiai gondolkodást milyen formában, milyen eszközökkel alakítják ezek a gyakran a szóbeliség jellemzőit tükröző szövegek, a hétköznapi iskolai helyzetekhez kötődő tanítói narratívák. Kutatásom során a minőségi elemzés különböző fajtáinak (leíró és értelmező elemzés) segítségével dolgozom fel a tanítói narratívákat. A szövegek elemzéséhez a narrativitás elméletei szolgáltatják az elméleti hátteret.

Kulcsszavak: népoktatás, professzionalizáció, narratíva, kollektív emlékezet

A dualizmuskori pedagógiai sajtó

A dualizmuskori pedagógiai sajtó termékei gazdag és különböző kutatási irányoknak teret engedő forrást jelentenek a pedagógiatörténeti kutatók számára. A különféle műfajú és témájú szövegekben bővelkedő szaksajtó kiterjedt információanyaga szélesíti a rálátásunkat mind a neveléstudomány, mind az oktatáspolitika korabeli aktualitásaira. Segítségével részesei lehetünk az oktatásügy formálódásával kapcsolatos diskurzusnak, betekinthetünk a pedagógushivatás különböző formáihoz kötődő professzionalizációs folyamatokba; tanúi lehetünk olyan új kezdeményezések megjelenésének és megszilárdulásának, mint a gyermektanulmányi, a reformpedagógiai szemléletmód.

A korszakban megjelenő sajtótermékek szerepe a tágabb pedagógia- és társadalomtörténeti kontextus ismeretében értelmezhető igazán. A dualizmus kora a népoktatás expanziójának az időszaka volt. Az 1868. évi népoktatási törvény, ami bevezette a tankötelezettséget a hat és tizenkét év közötti gyermekek

számára, szükségszerűen megkövetelte a tanítók számának növekedését is.A népoktatási törvény elvárásokat támasztott a tanítóképzés színvonalát, illetve a tanítók szakmai felkészültségének szintjét illetően is. Elvárásként jelentek meg a tanítókkal szemben az értelmiségi létet kísérő olyan tevékenységek, mint a folyamatos művelődés, az egyleti tevékenység, az önképzés. *„A néptanítói hivatás szakmai erősödése és a népoktatás szervezeti és tartalmi modernizációja együtt járt"* (*Szabolcs*, 2011. 79. o.). A modern tanítói hivatás – melyet a közoktatás dualizmuskori modernizációja teremtett meg – egyik legfontosabb eleme lett a folyamatos szakmai megújulás igénye és lehetősége(*Szabolcs*, 2011. 79–81. o.; vö. *Baska, Nagy* és *Szabolcs*, 2001; *Kelemen*, 2002, 2007; *Németh*, 2008, 2013).

A modern közoktatás törvényi szabályozásával párhuzamosan egyre inkább előtérbe került a pedagógiai sajtó informáló és véleményformáló hatása, mely fontos szerepet játszott abban, hogy a gyermeknevelés és iskoláztatás kérdéseit továbbítsa a szakmabeliekhez és a laikus közvéleményhez is (*Szabolcs*, 2011. 13. o.). A jelzett időszakban megjelenő pedagógiai szaklapokra egyfajta tájékoztató funkció megvalósítása volt tehát jellemző, legyen szó akár a pedagógiai területen dolgozók érdekvédelméről, akár az új pedagógiai, pszichológiai nézetekről és az azok nyomán kibontakozó módszertani ajánlásokról. A nagyobb hatókörrel rendelkező, az ország szinte egész területén megjelenő és hosszabb időszakon keresztül működő folyóiratok a szakmai tudásmegosztás, tudásátadás, pedagógiai gondolkodás formálásának fórumává váltak (részletesen ld. *Baranyai* és *Keleti*, 1937). A pedagógia egyes részterületei „kitermelték" a saját érdeklődési körükhöz tartozó lapjaikat (pl. Kisdednevelés, Néptanítók Lapja), majd adott problématerületekre koncentráló tematikus folyóiratok is indultak (pl. Család és Iskola).

A pedagógiai szaksajtó forrásként való felhasználásában jelentős szerepe volt Szabolcs Évának, aki metodikailag is új eljárásokat alkalmazva vizsgálta a sajtótermékek széles körét. Érdeklődésének a fókuszában – többek között – a gyermekről való gondolkodás és tudás differenciálódási folyamatának, a gyermektanulmányi és reformpedagógiai szemléletmód hazai, pedagógiai kultúrába való beépülésének, a néptanítók életvilágának a kutatása állt (*Szabolcs* és *Mann*, 1997; *Szabolcs*, 1999; *Szabolcs*, 2002; *Szabolcs*, 2003; *Szabolcs* és *Hegedűs*, 2008; *Szabolcs*, 2009; *Szabolcs*, 2011).

A tanítói életpálya, a szakmai identitásformálódás folyamatának leírására fókuszált Baska Gabriella is több kutatásában (*Baska*, 1998; *Baska, Nagy* és *Szabolcs*, 2001; *Baska*, 2011). A téma újszerű megközelítését jelzi, hogy a szerző a szaksajtón túl a tanítóság dualizmuskori hírlapi reprezentációjának egy sajátos szeletét is vizsgálat alá vette, amikor a Borsszem Jankó című vicclap szövegeit használta forrásként (*Baska*, 2018). Én magam a tanítói identitásteremtés mikrofolyamatait egy egészen speciális szövegkorpusz, a tanítói nekrológok elemzésén keresztül ragadtam meg *(Szűcs*, 2012).

A gyermekkép konstruálódásával és az apaszerep változásaival több ízben foglalkozott Pukánszky Béla (*Pukánszky*, 1999, 2001, 2002). A család és az

iskola közötti kapcsolat tanulmányozása visszatérő motívuma Nóbik Attila kutatásainak is. Ezen kutatások a szaksajtó nyújtotta gazdag forrásanyagot különböző aspektusokból értelmezik; a családi és iskolai nevelés kapcsolódása mellett megjelenik a pedagógiai közélet szaklapok által tükrözött jellemzőinek vizsgálata is, illetve a néptanítói szakma feminizációjának a feltárása (*Nóbik* 2002, 2014, 2019). A tanítónői életutak vizsgálatával Hegedűs Judit foglalkozott (*Hegedűs*, 2003).

Szabolcs Éva és Baska Gabriella mellett Pirka Veronika is az életreform motívumok pedagógiai sajtóban való megjelenését vizsgálta (*Baska* és *Szabolcs*, 2005; *Pirka*, 2010).

Jól látható, hogy az elmúlt két évtizedben a dualizmuskori pedagógiai sajtó vizsgálata nagyobb kutatói érdeklődésre tartott számot. Történt ez annak ellenére, hogy a sajtóforrásokkal dolgozó kutatónak fontos kutatásmódszertani megfontolásokat is figyelembe kell venni e szövegtípus forrásértékének korlátai kapcsán. A szaklapokban megjelentetett szövegek elsősorban a nevelés, oktatás területén dolgozók tapasztalatait, nézeteit jelenítették meg, melyeknek még egy adott szakmai közösség (szerkesztőbizottság) szűrőjén is át kellett haladniuk, mielőtt kikerültek a nyilvános térbe, az újságok hasábjaira. A megjelent írások sok információt hordoznak az oktatás, nevelés folyamatában érintettekről, ezen információk azonban elsősorban a szerzők mentalitását tükrözik, azok narratíváit közvetítik (vö. *Nóbik*, 2002; *Szabolcs*, 2011). Ettől függetlenül a pedagógiai sajtókutatás a körültekintő kutatásmódszertani eljárások alkalmazása mellett értékes adatokkal szolgál, különösen igaz ez a dualizmuskori folyóiratokra, melyek erőteljes szerepet játszottak az ismeretközvetítésben, a szakmabeliek közötti kapcsolat megteremtésében.

Széles a spektruma a szaklapok azon eszköztárának, mely a pedagógiai kultúra alakításához, fejlesztéséhez, fenntartásához járult hozzá. Jelen tanulmányban a Család és Iskola című folyóirat Paedagogiai Esetek[1] című rovatának írásait vizsgálom az 1889 és 1900 közötti időszakban. A folyóirat és a Paedagogiai Esetek szövegkorpuszának vizsgálatával már több, a korszak iránt érdeklődő kutató is foglalkozott (ld. pl. *Nóbik*, 2002, 2014; *Szabolcs*, 2002), tekintve, hogy az 1875 és 1919 között megjelenő Család és Iskola a dualizmuskori szaksajtó egyik reprezentáns példányának nevezhető. Jelen tanulmányban a tanítók tollából származó történetek elemzése során főként a szövegek formai, strukturális sajátosságaira és részben a tartalmi jellemzőkre fókuszálva a narratíva mint műfaj pedagógiai kommunikációban betöltött funkcióját vizsgálom. Célom annak a feltárása, hogy a pedagógiai gondolkodást milyen hatásmechanizmusok mentén alakíthatták ezek a gyakran a szóbeliség jellemzőit tükröző szövegek, a hétköznapi iskolai helyzetekhez kötődő tanítói történetek. Kutatásom során a minőségi elemzés különböző fajtáinak (leíró és értelmező elemzés) segítségével

[1] A Paedagogiai Esetek rovat neve, és a folyóiratból szó szerint idézett részletek a korszak helyesírási viszonyait tükrözik.

dolgozom fel a szövegeket. Munkám elméleti hátterét a narrativitás elméletei szolgáltatják.

Tanulmányomban elsőként röviden összegzem a Család és Iskola című folyóirat főbb jellemzőit, és ismertetem a Paedagogiai Esetek rovat működésével kapcsolatos fontosabb tudnivalókat. Részletesebben tárgyalom a narratíva, narrativitás fogalmával kapcsolatos elméleteket, bemutatva így azt az értelmezési keretet, melyet segítségül hívok a tanítói történetek szakmásodásban betöltött szerepének leírása során. Végül összegzem a vizsgált szövegkorpusz főbb formai és strukturális jellemzőit, és ezek összefüggései nyomán értelmezem a Paedagogiai Esetek gondolkodásformáló szerepét.

A Család és Iskola a „szakmásodás szolgálatában"

Mint bevezetőmben említettem, a közoktatás dualizmuskori modernizációjával párhuzamosan megindultak a pedagógushivatás különböző formáihoz kötődő professzionalizációs folyamatok is. A néptanítóság szakmai erősödésének feltétele volt a szakmai megújulás, a néptanítói tudástartalom gazdagodása (*Baska*, *Nagy* és *Szabolcs*, 2001; *Kelemen*, 2002, 2007; *Németh*, 2008, 2013; *Szabolcs*, 2011). A néptanítók szakmásodási[2] folyamata azonban sok szempontból belső feszültségektől volt terhes. A tanítók szakmai érdekérvényesítő képessége igen csekély volt a korszakban; alacsony társadalmi és anyagi elismertségük, rossz munka- és életkörülményeik állandó viták tárgyát képezték (*Baska*, *Nagy* és *Szabolcs* 2001; *Kelemen*, 2002; *Szabolcs*, 2011)[3]. Kelemen Elemér rámutat, hogy az értelmiségi lét perifériájára szorított tanítók nagy része képtelen volt megfelelni a velük szemben támasztott, egyre növekvő szakmai igényeknek, követelményeknek. A tanítóhiány, a nem megfelelő szakképzettség és a tanítók kiszolgáltatott anyagi helyzete a mindennapi, tantermi munka rovására ment (*Kelemen*, 2002. 25–26. o.).

A viszontagságos körülmények ellenében a néptanítóság szakmai erősödését szolgálták a tanítóképző intézetek, *„melyek az intézményi keretet szolgáltatták a néptanítói tudás kanonizációs folyamataihoz" (Nóbik*, 2014. 191. o.), a modern néptanítói tudást reprezentáló, tanítóképzésben használt tankönyvek; és az Elemi

[2] „A 19. század második felében megjelenő két tipikus pedagógusi szakmai csoport (a népiskolák tanítói és a felsőbb iskolák tanárai) szakmásodási és professziós folyamatai során két, szervesen és funkcionálisan kifejlődő, ugyanakkor egymástól számos lényeges vonásában eltérő tanári, valamint tanítói pedagógiai szakmai kultúra és pedagógusi szaktudás jön létre." (*Németh*, 2013. 101. o.). Ennek nyomán választjuk szét a professzionalizáció és a szakmásodás fogalmát. Míg előbbit kifejezetten a szakértői vagy tudáselit (középiskolai/gimnáziumi tanár típusú, illetve oktatáspolitikai és tanügyigazgatási elit) egyetemen megszerezhető tudásának konstrukciós és intézményesülési folyamataira értjük; addig a szakmásodás fogalmát az alacsonyabb végzettséget igénylő, alacsonyabb társadalmi presztízsű szakmák, esetünkben a néptanítói szakma intézményesülési folyamataihoz kötjük (*Németh*, 2013. 101.o., továbbá *Németh*, 2005, 2007, 2012; *Nóbik*, 2014).

[3] Hogy a lapokban a tanítók által sugallt rossz anyagi helyzet mennyire felelt meg a valóságnak, azzal kapcsolatban Pethő László Tanítók és a társadalom c. 1991-es kötetében nyitott meg egyfajta diskurzust (*Pethő*, 1991; ugyanezzel kapcsolatban ld. még *Baska*, 2018).

Néptanítók Enciklopédiája is modern tudásbázisként funkcionált (*Pukánszky*, 2005; *Nóbik*, 2006, 2014; *Németh*, 2008). A fejlődés mellett elkötelezett, oktatásüggyel foglalkozók és néptanítók közreműködésével hivatalosan vagy olykor spontán módon és informálisan megalakultak olyan társulatok, szervezetek is, melyek egyfajta szellemi műhelyként működtek, és állandó vagy időszakos kiadványaikkal (folyóiratok, évkönyvek, egyleti kiadványok stb.) a szakmai fejlődést facilitálták (*Kelemen*, 2002. 28. o.; *Nóbik*, 2014. 191. o.).

A pedagógiai sajtótermékek is erőteljes támogató hátteret nyújtottak a szakmai megújuláshoz és a pedagógiai tudás bővítéséhez. A néptanítók szakmásodási folyamatait elősegítendő indult – többek között – útjára 1875-ben a Család és Iskola (Nevelés és oktatásügyi szakközlöny, szülők, kisdednevelők, tanítók és a nevelésügy barátai számára) című kolozsvári folyóirat, melyet a Kolozs-Doboka megyei tanítóegyesület adott ki. Az 1918-ig megjelenő Család és Iskola Erdély legjelentősebb nevelésügyi folyóirata volt, a dualizmuskori szaksajtó egyik reprezentáns képviselője (*Nóbik*, 2014. 195. o.).

A kéthetente megjelenő lap állandó rovatokban foglalkozott a tanítóképzés nehézségeivel, a tanítók gyakorlati munkája során felmerülő problematikus helyzetekkel. A Család és Iskola célja a tanítóság szakmai támogatása volt, ezért segítő, mindeközben építő kritikai attitűddel kezelte a tanítók képzésével kapcsolatos nehézségeket, és reflektált a pedagógusok hiányos szaktárgyi ismereteire, módszertani felkészületlenségük kérdéseire. Ennek nyomán óratervjavaslatokat, módszertani útmutatókat és neveléslélektani jelenségekkel foglalkozó cikkeket, esettanulmányokat is közölt a szaklap. A szerkesztőség egyik kiemelt „küldetése" volt, hogy segítse az iskola és a szülői ház közötti szorosabb kapcsolat kiépítését, támogatva ezzel a hatékony nevelés és oktatás megvalósulását. Jellemző volt még a neveléstudomány újszerű elgondolásainak a közvetítése is; az oktatáspolitika változásainak nyomon követése, illetve az azokra való reflektálás, a szakmai közösséghez tartozók érdekvédelme, küzdelem a tanítóság élet- és munkakörülményeinek előremozdításáért. A szerkesztőbizottság egy igen fontos célkitűzése volt, hogy *„a szükséges és okszerű reformok életbeléptetéséért fog buzgólkodni"* (*Szerkesztőségi közlemény*, 1875. 1. o.), segítve ezzel a népoktatás szakmai színvonalának emelését.

A lap tematikájának a szerves részét képezte a Paedagogiai Esetek című rovat is, mely a pedagógusok által beküldött, mindennapos nevelési helyzetekkel kapcsolatos konfliktusok tárháza volt. A kutatás során az 1889 és 1900 között megjelent esetekre (322 darab) fókuszáltam, ebben az időszakban az akkor már hosszú évek óta rendszeresen megjelenő lap egyre inkább tükrözte azokat a sokasodó problémákat, amelyek az általános tankötelezettség elfogadása nyomán az iskolarendszerbe belépő gyermekek számának növekedéséből adódtak.

Baló József, a rovat szerkesztője a következőképpen gondolkodott a szövegek gyakorlati hasznáról az Egy kis elmélet a paedagogiai esetek gyűjtéséhez című írásában: *„Rovatunk nagyon gyakorlati irányú és értékű, azért pótol hézagot, azért oly becses. A mily megbecsülhetetlen szolgálatot tesznek az emberrel morális tekintetekből*

foglalkozók a bűnügyi statisztika adatai, ép olyan fontosakkal járulnak majd a paedagogiai esetek a nevelés sikeréhez, a gyakorlati nevelés elméletének megírásához"[4] (*Baló,* 1889. 153–154. o.).

Baló pedagógiai hitvallása szerint a nevelők feladata a szerető családi körből kikerülő gyermek megóvása, illetve a társdalomba való belépésre való felkészítése volt. A gyermekre kis emberként, az iskolára kis társadalomként tekintett. Az iskolai élet „bonyolult" működési mechanizmusai során a nevelő munkájának gondolta a gyermek minél alaposabb megismerését, a tanítók személyes és szakmai önismeretének a fejlesztését, a körültekintő nevelői tevékenykedés megvalósítását. Mentalitását jól érzékelteti a következő szövegrészlet: *„Számítsuk még ezekhez azt is, hogy a nevelői tényked*és *mindig relativ értékű s attól függ, hogy milyen a nevelendő egyén, mi az épen specialiter felmerült eset, mi az előzménye. A nevelői tényked*és *helyességét az dönti el, hogy ismert előzmények után valamely örvendetes következmény épen az egészen tárgyilagosan nézett nevelői eljárás eredménye-e? Ily szempontok figyelembevételével, a multtal való folytonos összeköttetésben kell a nevelőnek eljárnia (. . .) paedagogiai eseteket kíváló haszonnal úgy gyűjthetünk, ha az egyénnek multját, körülményeit, egyéni vonásait, gyarlósága mellett talán kiválóságait is ismerjük (. . .) ne csupán az életből kiszakított darabokat ohajtsunk látni, hanem meglesni egy darab életet, mint van az a multhoz és jövőhöz kötve" (Baló,* 1889. 153–154. o.). Gyakorlati pedagógiáról való gondolkodása azt tükrözi, hogy alapvetően történetekben gondolkodott a nevelés hétköznapi eseményeivel kapcsolatosan, és a gyermekek fejlődését is a maga folytonosságában látta, nem puszta tényekre lecsupaszított, egymástól elszigetelt pedagógiai jelenségeket kívánt vizsgálni és közreadni, hanem a hétköznapok narratíváit szerette volna oly módon egységbe kovácsolni, hogy azokra, mint egy összefüggő neveléselméletre tekinthessenek az olvasók – ezt közvetítik szerkesztői ambíciói: *„A Paedagogiai Esetek-et a magyar nevelésre olyan organumnak képzelem, mint a minő a Magyar Nyelvőr a magyar nyelvre, s a Magyar tört. Életrajzok a magyar történelemre nézve."* (*Baló,* 1890. 7. o.).

Baló elképzelése szerint, a sokrétű információkat és a gyermekről szerzett tapasztalatokat összegző esetek kiadásról kiadásra megjelentek az újságban, mind szerkezetükben, mind nyelvezetükben elkülönülve a lap egyéb írásaitól. A sokszor az élőbeszéd jegyeit is magukon viselő szövegek többnyire anekdoták, hétköznapi beszélgetések, szituációk elbeszélésének,illetve egy-egy problematikus helyzet kapcsán a nevelői önreflexió kihangosításának az érzetét keltették. Felmerül a kérdés, hogy a Család és Iskola különféle neveléstudományi és oktatáspolitikai problémákat körüljáró, logikusan felépülő érvrendszeren alapuló cikkeitől eltérő, a nevelők által közreadott, hétköznapi elbeszélésként értelmezhető írások milyen módon segítették a tanítókat a munkájukban. E szövegek képesek voltak a tanítók gondolkodásának a formálására? Ha valóban volt gondolkodásformáló hatásuk, akkor milyen működési mechanizmus állhatott ennek

[4] A Paedagogiai Esetek rovat neve és a folyóiratból szó szerint idézett részletek a korszak helyesírási viszonyait tükrözik.

a hátterében? Ahhoz, hogy ezekre a kérdésekre választ kapjunk, illetve a szövegek társadalmi és szakmai életben esetlegesen betöltött szerepét felfejtsük, a narrativitás és a kollektív emlékezet szerveződésével kapcsolatos elméletalkotók munkáit hívom segítségül.

A Paedagogiai Esetek a narratív szemlélet tükrében

Kutatásmódszertani megfontolások

A narratíva, narrativitás gyakran használt fogalmak a társadalomtudományi kutatásokban, értelmezésük széles jelentéstartományban mozog. A narratív megközelítés értelmezési lehetőségeinek sokféleségét jól tükrözi a Narratívák című könyvsorozat is[5], mely egyszerre mutatja meg a társadalomtudományi diszciplinák sajátos viszonyulását a narrativitás elméleti és kutatásmódszertani kérdéseihez; és mutat rá a narratív szemlélet interdiszciplináris jellegére. Az elbeszéléskutatás az irodalomtudományi kutatások terepéről kilépve mára már olyan tudományágakban is alapvető fontosságú, mint a pszichológia, a kulturális antropológia vagy a történettudomány. A kultúra narratívái című kötet bevezetőjében *N. Kovács Tímea* (1999. 7. o.) felhívja a figyelmet arra, hogy míg korábban a narratívák a társadalomtudományok forrásait jelentették elsősorban (ld. pl. mítoszkutatás, élettörténetek feldolgozása), mára a narratív szemlélet azon iránya, értelmezése is megerősödött, mely a kulturális reprezentáció problémájára mutat rá olyan tudományterületek esetében, mint például a történettudomány vagy az etnográfia (*White*, 1975; *Bruner*, 1989). A történetírás posztmodern korszaka a nyelvi fordulat fogalmával kapcsolatosan irányította rá újra a figyelmet a narrativitás értelmezésére (*N. Kovács*, 1999. 8. o.; *Szabolcs*, 2016. 79. o.). A „linguistic turn" kontextusában merültek fel azok a kérdések, amelyek e tudományterületek önértelmezését alakítják. A nyelvi fordulat világított rá arra, hogy a nyelv nem pusztán a közvetítője, tükrözője a valóságnak; *nem valami rajta kívül álló valóságot ír le*. A nyelv *hozza létre, generálja a valóságot; a* nyelvi kifejezés maga a megalkotott valóság. A történeti kutatás eredménye is egy nyelvi kompozíció, amelyben a kiválasztott nyelvi eszközök nem pusztán stiláris jelentőségűek, hanem hordozzák a történetkutatás lényegét. E nézőpont szerint a múltat kutató történész által létrehozott tudományos szöveg, értekezés maga is narratíva, egy megalkotott, lehetséges olvasata a múltnak (*White*, 1997; *Gyáni*, 2000; idézi: *Szabolcs*, 2016. 80. o.). Emellett továbbra is találkozunk azon értelmezéssel, amely szerint az olyan személyes források, visszaemlékezések, amiket a történész kutat, maguk is narratívának, elbeszélésnek tekinthetők. Ez esetben több idősík ötvöződik a forrást jelentő elbeszélésben: az első a visszaemlékezésben megjelenő múlt, a második a visszaemlékezés ideje, a harmadik idősík

[5] A Pécsi Tudományegyetem Narratív Kutatócsoportjának keretein belül készül a Narratívák c. tanulmánykötet-sorozat, melynek sorozatszerkesztője Thomka Beáta.

pedig a forrásokat feldolgozó kutató által létrehozott narratíva ideje (*Szabolcs*, 2016. 80. o.).

A hazai pedagógiatörténeti kutatások is beépítik elméleti és kutatásmódszertani bázisukba a narratív szemléletet eltérő értelmezések mentén. Szabolcs Éva felhívja a figyelmet a narratív kutatás ernyőfogalomként (*Fulda*, 2014; idézi: *Szabolcs*, 2016) való értelmezésére, mely jelzi, hogy számos kutatásmódszertani megközelítés lehetősége adott annak a kutatónak, aki a narratív szemlélet jegyében vizsgálódik (ld. pl. *Golnhofer* és *Szabolcs*, 2009; *Kolosai*, 2013; *Méreg*, 2013).

Jelen tanulmányban a pedagógiai esetek makroszintű elemzésével kapcsolatos eredményeimet mutatom be a narratív szemlélet tükrében. Az összes megjelent és vizsgálat alá vett pedagógiai esetet (322 darab) egy összefüggő szövegkorpuszként kezeltem az elemzés során (vö. *Szabolcs*, 2011). Ezen álláspontomat erősítette meg az is, hogy maga a rovat szerkesztője is úgy tekintett a Paedagogiai Esetekre, mint összefüggő „neveléstanra", tekintve, hogy az egyes szövegek azonos cél mentén íródtak. A makroszintű elemzés során a szövegkorpusz főbb formai és tartalmi sajátosságait vettem vizsgálat alá. Elsősorban arra kerestem a választ a narratív szemlélet jegyében, hogy milyen jellemzők alapján szerveződnek egy nagy egységbe a személyes tanítói történetek, milyen stiláris, retorikai megoldásokra épít ez a nyilvános, szakmai térbe kihelyezett „szöveggyűjtemény". Másrészről, kíváncsi voltam arra is, hogy a narratíva, az elbeszélés mint műfaj milyen hatásmechanizmusok révén fejthetett ki hatást az olvasókra. Ahhoz, hogy e szövegek tényleges hatásairól beszéljünk, elengedhetetlen a szövegek mikroszintű elemzése is. Kutatásom jövőbeni irányait ez határozza meg.

A Paedagogiai Esetek szövegkorpuszának vizsgálatakor Jerome Bruner narratív és paradigmatikus gondolkodás ismeretelméleti különbségére felhívó elméletét és egy, a csoportos és nyilvános kommunikáció természetével foglalkozó kutató, Walter Fisher narrativitást mint kommunikációs magatartást, viszonyulást tárgyaló elméletét alkalmaztam értelmezési keretként.

Elméletek a narrativitásról – az értelmezés keretei

Jerome Bruner elmélete a gondolkodás két fő módját különbözteti meg, a narratívot és a paradigmatikust. A narratív képzelet alkotja meg a történeteket és az események történeti leírásait, míg a paradigmatikus vagy teoretikus gondolkodás a logikai igazságot kutatja. Értelmezésében a narratív gondolkodás olyan reprezentációs folyamat, automatikus modelláló eszköz, amely a tapasztalatok (események, személyek, cselekvések stb.) orális-verbális kommentárjait hozza létre. Bruner úgy gondolta, hogy a narratív készség a nyelvhasználat, különösen a beszéd mögött álló alapvető hajtóerő. Ez a késztetés meghatározza és formálja az egyén világlátását és a csoportét, közösségét is, amelyiknek a tagja. A csoportos narratív készségek vezetnek a valóság kollektív verziójához. A beszéd

többnyire szabadon, narratív, elbeszélő módban folyik adott közösségeken belül, eközben folyamatosan teremtődik meg az újabb események kollektív verziója. Az elbeszélő mód legfőbb terméke a mítosz, ami a múlt összefüggő történeti rekonstrukcióját jelenti. A mítosz az elme eredeti, alapvető, integratív eszköze, különféle eseményeket igyekszik egy időbeli és okozati keretbe integrálni. A mítosz a nagyszámú epizódok összefűzését jelenti, helyet és jelentést ad azoknak a kisebb léptékű eseményeknek, amiket a mítosz felölel, egyfajta egységesítő gondolkodást megvalósítva így (*Bruner*, 1986; idézi: *Donald,* 2001. 192–196. o.). Bruner a narratív készséget inkább a gondolkodás egyik formájaként sorolta be, mint a nyelv egy aspektusaként (*Bruner*, 1986; idézi: *Donald*, 2001. 228. o.). Ezzel ellentétben a paradigmatikus gondolkodás szakít az orális-mitikus kultúra metaforikus stílusú jelentéseivel. A tudományos gondolkodás nem ilyen formában dolgozza fel az emberi élet során tapasztaltakat. Ahelyett, hogy az eseményeket jelentéssel való megtöltésük révén modellálná és analógia révén összekapcsolná, az elméletalkotás során részekre bont, elemez, törvényeket és szabályokat fogalmaz meg, elveket és taxonómiákat állít fel. Ezen gondolkodásfajta legmagasabb terméke és kormányzó konstruktuma a formális elmélet, ami integratív eszközként a gondolkodás és érvelés olyan rendszerét hozza létre, ami megjósol és magyarázatot ad (*Bruner*, 1986; idézi: *Donald*, 2001. 242–245. o.).

Walter Fisher szerint az „ember mesemondó állat", mondhatni alapvetően narratív lény. Az ember az életet történetként, folyamatként fogja fel, benne különböző szereplőkkel, konfliktusokkal, eseményekkel. Fisher szerint a narráció szimbolikus cselekedetek, szavak és/vagy tettek összessége, amelyek sorba rendeződnek és jelentést hordoznak azok számára, akik megélik, létrehozzák és értelmezik azokat. Az értelmünkre ható kommunikáció valamennyi formáját olyan történetként kell felfognunk, amelyet a történelem, a kultúra és a jellem alakít. Minden üzenetet történetként kell felfogni, még akkor is, ha formailag nem az, mert lehetővé teszi számunkra, hogy kiemeljük azokat a részleteket, amelyek a magunk története szempontjából fontosak, és amit a magunk történetébe tudunk illeszteni (*Griffin,* 2010. 308–310. o.). Az eddig elmondottak párhuzamba állíthatók Bruner narratív gondolkodásról vallott véleményével, különbség abban fedezhető fel, hogy míg Bruner a narratív gondolkodást egy, a paradigmatikus gondolkodást megelőző, egyszerűbb reprezentációs és jelentéstulajdonítási formaként fogta fel, addig Fisher úgy gondolja, hogy a tudományos gondolkodást felülírja az emberek narratívákban való gondolkodása, hiszen az élet tapasztalatainak feldolgozásakor a saját történetük szempontjából értelmezhető adatokat, tényeket fogadják el, függetlenül attól, hogy az nem feltétlenül tudományos elméletalkotás során jött létre. Fisher bevezeti elméletében a racionális világ paradigma és a narratív paradigma fogalmát. A racionális világ paradigmája szerint az ember alapvetően racionális lény, érvek alapján hozza a döntéseket, az érvelés menetét az adott beszédhelyzet típusa határozza meg (pl. jogi, tudományos). A racionalitást a tudásunk és érvelési képességünk

határozza meg. A világ olyan rejtvényekből áll, amelyeket racionális elemzéssel fel lehet fejteni (*Griffin*, 2010. 310–311. o.). Fisher úgy gondolja, hogy ez a felfogás erősen korlátozná az emberek mozgásterét, és nem magyarázza meg azt, hogy az emberek bizonyos helyzetekben miért cselekednek a külső szemlélő számára racionálisnak tűnő megoldással ellentétesen. A narratív paradigma arra világít rá, hogy az ember alapvetően történetmondó, és a számára helyes érvelés dönt. Azt, hogy az egyén számára mi minősül helyes érvelésnek, az életrajz, a kultúra, az egyedi jellem- és személyiségvonások határozzák meg. A beérkező tapasztalatok megszűrésekor az emberek a narratív koherencia és a narratív hitelesség szempontjait tartják szem előtt, vagyis azt, hogy a számukra minden fontos információt megkaptak-e a történetből (belső következetesség van-e a történetben), illetve, hogy a hallottak mennyire megfeleltethetők előzetes ismereteiknek, élményeiknek, vagyis mennyire integrálható a hallott információ a már kialakított történetükbe. Ily módon az emberek számára saját és mások példaértékű történetei is a meggyőzés forrásaivá válhatnak, a legtöbb vallási hagyomány is a történetek újramesélésén keresztül hagyományozódott hosszú időn keresztül. Érzékelhető, hogy Fisher elmélete hatalmas hangsúlyt helyez a szubjektumra, az önálló történetalkotásra, az önértelmezésre.[6]

Kollektív Emlékezet és szakmai identitásformálás

Baló József egyik kiemelt célja a Paedagogiai Esetek szerkesztésekor az írások gyakorlati hasznának előtérbe helyezése volt. Több alkalommal is külön cikkben adott útmutatást arra vonatkozóan, hogy melyek lehetnek azok a témák, melyek a rovat tárgyát képezhetik: *„De épen azért mert vállalkozásunk zsenge szárából idővel nagyon is megbecsült törzs és korona fejlődhetik, azt kellő belátással és tárgyilagossággal kell fejlesztenünk. Alig van tér, a mely az elburjánosodásnak jobban ki volna téve, mint az, a melyre léptünk, mert a felvételhez minden esemény jogos igényt látszik formálni, a mely bármely nevelői ténykedésnek mozzanata vala…"* (*Baló,* 1889. 153–154. o.). Baló felelősségét érezte annak, hogy egy országos hatókörű pedagógiai folyóirat ne pusztán az embereket jobb kedvre derítő, szórakoztató pedagógiai tapasztalatokat és élményeket, hanem olyan pedagógiai eseteket mutasson be, melyek a szakmai fejlődés valamely szempontjából mértékadók. Ez fontos, tekintve, hogy a nyilvános térbe elhelyezett szövegek erőteljes öndefiníciós szereppel bírnak (*Keszeg*, 2008. 135. o.). Ennek nyomán felmerül a Paedagogiai Esetek kollektív emlékezet tartalmainak kialakításához és a szakmai identitás formálásához kötődő szerepe. Baló iránymutatásai nyomán egyértelművé válik, hogy a beérkező esetek közül szelektáltak, fontos tehát tudni azt, hogy mi volt a válogatás és az újságban való közlés szempontrendszere.

[6]Bár többen vitatták Fisher elméletének széleskörű alkalmazhatóságát (ld. *Griffin*, 2010. 315. o.), felveti azt az igen fontos kérdést, hogy a tudományos gondolkodás uralta világban valóban a ráció-e az úr, vagy azt felülírhatja az emberi tapasztalatok és az önértelmezés folyamatossága.

A tények megszűrése és újraértelmezése a nem tudatosan formált emlékezet velejárója is, tulajdonképpen a felelevenítés természetéből fakadó sajátosság. Az emlékezés kulturális és társadalmi keretfeltételek dolga, egy adott közösség vonatkoztatási kereteitől függ az, hogy tagjai mire és hogyan emlékeznek (*Halbwachs,* 1925/1971, 1949/2000). A társadalmak, a társadalmon belüli csoportok olyan módon is formálják az önelképzelésüket és teszik folytonossá az identitásukat nemzedékeken át, hogy kialakítják az emlékezés kultúráját. A közösségek kiválasztják azt, hogy mire és hogyan szeretnének emlékezni. Adott csoport dönti el, hogy mit szükséges megtartani és mi az, ami kevésbé fontos. „Ami az egyes individuumokat »mi-vé« kovácsolja, az nem más, mint a közös tudás és önelképzelés konnektív struktúrája, amely egyfelől közös szabályokra és értékekre, másfelől a közösen lakott múlt emlékeire támaszkodik" (*Assmann*, 1999. 16. o.). Baló úgy gondolta, hogy a Paedagogiai Esetek egyfajta tér és idő feletti szakmai műhelyként funkcionál majd,vesszőt tettem és erőteljes mintaadó szerepe lesz: *„Ilyen szempontok tekintetbe vételével erősen hiszem vállalatunk sikerét, így műhelylyé válik vállalatunk. Melyben alapos rendszer készül, s mely évek hosszú sora után írókat fog provocalni a gyakorlati nevelés elméletének megírására, s addig jó nevelői jellemeket fog fejleszteni"* (*Baló*, 1889. 153–154. o.). Ennek nyomán a Paedagogiai Esetek értelmezhető a kulturális emlékezet hordozójaként, mivel tudatosan szelektált tartalmakat közvetített, és szerepet vállalt a tanítóság szakmásodási folyamataiban. Különösen érdekes kérdés lehet az, hogy a kollektív szakmai emlékezet fórumaként a lap a tanítók napi gyakorlatának mely mozzanatait jeleníti meg, mely momentumait őrzi meg igazodási pontként, mindeközben értékítéletet alkotva arról, hogy mi az, ami mintaadásra alkalmas lehet és mi az, ami nem.

A „tanítói mesék" nyomában

A pedagógiai esetek formai és tartalmi sajátosságairól

A Paeadagogiai Esetek indulását követően azonnal a lap állandó rovatává vált, szinte minden számban jelent meg legalább egy eset, de volt rá példa, hogy akár három-négy rövidebb szöveg is helyet kapott a rovatban. Az esetleírások terjedelme igen változó volt, egyaránt jelentek meg a párszoros (6-8 soros) és az akár több oldalnyi terjedelmű szövegek is. A vizsgált időszakban 322 darab történetet közölt a lap, közel 60 szerző közreműködésével.

Tematikájukat tekintve a szövegek igen sokszínűnek mondhatók, ugyanakkor nagyfokú ismétlődés figyelhető meg a témafelvetéseket illetően. Ez az ismétlődés mutatja meg igazán azon fontosabb problématerületeket, melyek az adott időszakban megoldandó feladatként jelentkeztek a „mindennapok tanítója", a szakmai közösség, a neveléstudomány és az oktatáspolitika számára. A rovat gyakori témái a következők voltak:

- a tankötelezettség teljesítése (hiányzások, mulasztások, iskolával kapcsolatos

szülői attitűdök);
- a családi és az iskolai nevelés hatásköre (együttműködés, kompromisszum, konfrontáció);
- a család nyújtotta magatartási és viselkedési mintákkal kapcsolatos tapasztalatok, problémák (viselkedés, szóhasználat, higiénia stb.);
- a családi nevelés jellemző sajátosságai (következetesség a nevelésben, büntetés, jutalmazás, számonkérés stb.);
- az erkölcsi nevelés gyakorlati megvalósulása az iskolában (jellemző problématípusok: lopás, hazugság, szófogadatlanság);
- családi diszfunkciók hatásai (veszélyeztető környezet, elhanyagolás, agresszió, bántalmazás, alkoholizmus);
- az oktatás módszerei;
- a tanítók megfigyelései tanulóik jellemfejlődésével kapcsolatosan;
- jutalmazás és büntetés az iskolában.

A témafelvetések sokszínűsége mellett megjelent a vélemények, tapasztalatok, helyzetértékelések sokfélesége is; többnyire differenciált látásmód érvényesült egy-egy tipikus problémakör kapcsán. A szerkesztői éleslátás (a szövegválogatást illetően) is segíthette azt, hogy a közölt pedagógiai esetek párbeszédbe léptek egymással, újabb és újabb szempontokat behozva egy téma tárgyalásánál. Például, ha a családi nevelésről esett szó, a hiányosságokat taglaló szövegek[7] mellett megjelentek az olyan esetleírások is, melyek a gondos, körültekintő szülői magatartás érdemeit tárgyalták. Az iskolai mulasztások kapcsán pedig a háttérokok számbavételének széles skálája bontakozott ki, felvetve szülő és tanító felelősségét egyaránt[8]. Az egy-egy témához kapcsolódó esetleírások már csak sokféleségüknél fogva is alkalmasak voltak arra, hogy elgondolkodtassák az olvasót, új értelmezési szempontokat kínáljanak fel nekik, mérlegelésre, körültekintőbb információgyűjtésre sarkallják őket. Fenti megfigyeléseimet az iskolai jutalomosztás problematikája kapcsán szeretném gyakorlati példákkal szemléltetni. Függetlenül attól, hogy a közölt esetek elsősorban a tanítók narratívái, tehát a tanítókon „átszűrve" jelennek meg az események elbeszélései, lehetőséget nyújtanak arra, hogy – áttételesen ugyan, de – a szülők és a gyermekek gondolkodásmódjáról, attitűdjeiről is képet kapjunk.

Az iskolai jutalomosztásról – a beküldött esetek alapján – elmondható, hogy visszatérő problématerületként jelent meg a hétköznapokban. Újabb terepet

[7] A szülői nevelési eljárással, módszerekkel kapcsolatos bírálatok megjelennek például az alábbi pedagógiai esetekben: 16. A hiányos házi nevelés; 20. Drasticus apai dressura; 22. Egy krajczár története; 54. Az ellopott kenyér története; 58. Babona; 61. A kinek a szülők pártját fogják. A családi nevelés eljárásait, módszereit, érdemeit értékelő pedagógiai esetek például: 9. A magántanítás előnye; 59. Az élet és az iskola; 99. Adoma; 149. A gyermek első megjelenése az iskolában.Fontos megjegyezni, hogy mennyiségileg nem azonos mértékben jelentek meg a szülőket bíráló, és érdemeikre figyelmet felhívó cikkek; előbbire lényegesen több példát találunk.

[8] Példák az iskolakerülésre, mulasztásra reflektáló pedagógiai esetekre: 49. A mulasztott óra igazolása; 90. Az elengedés; 95. Mulasztások igazolása; 100. A hanyag tanító; 105. Kitől tanulta a gyermek a hazugságot?; 142. Az ajándék; 155. Ruhája zár van; 169. A mulasztás valódi oka;

nyújtott a szülőkkel való konfrontálódáshoz és a gyermeki lélek érzékeny egyensúlyának veszélyeztetéséhez is.

Ha a szülői attitűdöket vizsgáljuk, megjelent – többek között – a gyermekéért aggódó szülő képe: *„Fiamnak minden tárgyból egyese van s jutalmat még sem kapott. (…) Ez annyira elszomorította a fiamat, hogy ma 3-ad napja már a jutalom kiosztásának s mégis mindegyre emlegeti az igazságtalanságot. Tessék, megmondani, hogy lehet az, hogy jutalmazásnál így intézkednek?"*[9] Az érdekét érvényesíteni kívánó, követelőző szülő képe: *„Szomorú, mert a tanulók szülői míg egyfelől a kegyes adakozó iránt, egy kevés kivétellel, semmi elismeréssel nem voltak, másfelől a tanítókat azzal vádolták, hogy igazságtalanúl osztották ki a jutalmakat. Némely szülő a jutalom kiosztása után rögtön azt panaszolta a másiknak, hogy az ő gyermeke is felelt oly jól vizsgálaton, mint a másiké, és mégis kevesebb jutalmat kapott."*[10] A gyermekéért mindenáron tenni akaró szülő képe: *„Tanító úr monda, hogy fiam jól tanúl (…) Szeretném, ha jutalmat kapna. Akkor jobban igyekeznék. Hoztam egy tallért édes tanító úr legyen szíves adja ki neki az exámen végén úgy, mintha az iskola adná (…) A tallért nem fogadtam el. (…) A fiú nem kapott jutalmat a vizsgálaton. (…) A jobbak kaptak. Vendégem jó ideig görbe szemmel nézett rám."*[11]

Plasztikus, neveléslélektani szempontból fontos megfigyelések jelentek meg a jutalomosztás gyermekre gyakorolt negatív hatásairól: *„Ugyan t. tanító úr, miért nem adtak jutalmat a kisleányomnak, hiszen az nem volt rossz tanuló (…) Ugy sír szegényke, hogy ő nem kapott jutalmat. Felvilágosítottam, hogy szívesen adtam volna gyermekének is, de nem jutott. Az édes anyát, mikor gyermeke javáról van szó, ritkán lehet meggyőzni."*[12] Egy másik esetben ezt olvashatjuk: *„A vizsgálatnak vége volt. Jutalomra nehány szegénysorsú tanulót jelölt ki az érdemsorozati napló, a vizsgálat eredménye s a gondnokság (…) egy kis leányka, közepes tanuló, sírva ment panaszra atyjához (…) hogy miként van az, hogy ő most nem kapott jutalmat (…) Gyermekem, szólt megnyutatóan az atya, azok nyomorultak, koldusak, a pénzre szükségök van (…) S. K. egyik megjutalmazott szegénysorsú jó tanuló, hallotta e szavakat. Tallérjait nem nézegette többé, sírva távozott (…) Önérzetét sértették."*[13] Visszatérő gondolata volt a tanítóknak, hogy a jutalom nem tudja betölteni funkcióját, sőt inkább kártékony volta került előtérbe: *„Jutalom-osztás hatásáról collegám így nyilatkozott: „Iskoláink tanulói közül azok, kik jutalmat nem kapnak, a közvizsgálatról úgy mennek haza, mint a temetésről visszatérők. Az iskolának nem lehet czélja, hogy ilyen hatásokat előidézzen."*[14]

A jutalomosztás ceremóniája sokszor inkább a szakadékot növelte a szülők

[9]Székely Árpád (1899): Szomorkodik a miatt, hogy nem kapott jutalmat. 299. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **25.** 206.

[10]Boga Károly (1890): Jutalmak kiosztása. 28. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **16.** 7. sz. 69.

[11]Ismeretlen szerző (1890): Az apa tallérja. 38. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **16**. 12. sz. 123.

[12]Ismeretlen szerző (1890): „Jó könyv" 39. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **16**. 12. sz. 123.

[13]Ismeretlen szerző (1890): A jutalom a koldust és nyomorultat illeti. 36. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **16**. 12. sz. 122.

[14]Ismeretlen szerző (1890): A jutalom-osztás hatása. 41. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **16**. 12. sz. 123.

és a tanítók között: *„Szomorú, mert a tanulók szülői míg egyfelől a kegyes adakozó iránt, egy kevés kivétellel, semmi elismeréssel nem voltak, másfelől a tanítókat azzal vádolták, hogy igazságtalanúl osztották ki a jutalmakat. (. . .) Ezen kellemetlenségek arról győztek meg bennünket, hogy a köznép még nem érti a jutalmazás azon czélját, amelyet a kegyes adakozó el akart érni."*[15]

Emellett jelent meg példa a találékony, konstruktív nevelői hozzáállás megnyilvánulására is, az alábbi szövegrészletben egy tanító frappáns, tanulóinak szánt magyarázatát olvashatjuk a jutalomosztás célját illetően:

„- Hát én nem kapok jutalmat? szólal meg a mellettem álló tanítványok közűl a kis Szabó.

- Te is kapsz, de majd én adom.

- Hát én kapok? kérdik többen a gyermekek.

- Mindenkinek fogok adni jutalmul egy értesítőt, csak most csendben legyetek.

- Igen, de az értesítő nem olyan, mint azok a jutalomkönyvek, melyeket az igazgató úr ad.

- Nem baj, azért mégis jutalom lesz. Abból megtudjuk, hogy hányasa van mindenkinek minden tárgyból, mert belé van nyomtatva."[16]

A tanítók részéről nagy számban érkeztek olyan írások is, amelyek az önreflexió hangjait tükrözték szakmai gyakorlatukat, eljárásukat illetően: *„Egy gyermeknek szülője megtámadott engemet és tanítótársamat, hogy miért nem kapott lánya jutalmat. „Nem jutott uram, szivesen adtunk volna" „Jól van, más iskolába viszem gyermekemet." E tanévre más iskolába vitte gyermekét, olyanba, hol a vizsgán minden gyermek kap egy kis képet. Azt hiszem, hogy ez az általános jutalmazás inkább megközelíti azt a czélt, melyet a jutalom, melyet a jutalom-osztással elérni akarunk."*[17] Megjelent a jó és működő gyakorlatok elsajátítására és azok szakmai közösséggel való megosztására való igény is: *"Ugy ő, mint a gyakorló iskolának tanára arra kérték az igazgató tanácsost, hogy engedje meg, hogy azt az 5frtot belátásuk szerint használják fel a gyermekek megjutalmazására. (-) Az 5frttal vettek kiflit és cseresznyét. A vizsgálat napján délután a gyermekek felmentek az isk. udvarára, hol játszottak s a kifliből és cseresznyéből mindenik EGYENLŐEN részesült."*[18]

Olykor a rovat szerkesztője az esetek válogatásával szándékosan is ütköztette az egymásnak ellentmondó nézeteket egy-egy kérdés kapcsán, aktívabb párbeszédet alakítva ki így. A vizsgált időszakban több olyan eset is megjelent, ami megmozgatta az olvasótábort és hozzászólásokat generált egy-egy ismertetett nevelői eljárás kapcsán. Volt példa arra is, hogy maga a szerkesztőség kérte az olvasóktól, hogy reflektáljanak egy közölt esetre. Ilyen volt például a 209-es eset, melyben a tanító arról számolt be, hogy egy ellopott korona kapcsán

[15]Boga Károly (1890): Jutalmak kiosztása. 28. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **16.** 7. sz. 69.

[16]Székely Árpád (1899): Jobban szereti az évi értesítőt, mint a jutalomkönyvet. 288. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **25.** 141.

[17]Ismeretlen szerző (1890): „Más iskolába viszem gyermekemet". 40. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **16**. 12. sz. 123.

[18]Sólyom János (1890): Kifli és cseresznye. 42. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **16**. 12. sz. 123.

milyen fondorlatos módon, a diákok babonás hitére alapozva kerítette kézre a tolvajt. A szerkesztőség az alábbi kommentárt fűzte az esethez: *„Közzétettük, mert megtörtént, de ezt az eljárást nem hagyhatjuk helybe. Szívesen vesszük, ha valaki megokolja, hogy miért nem volt jó a tanitó eljárása."*[19]

A beküldött pedagógiai esetek nagy érdeme volt, hogy gyakran megjelenítette a szerzők saját módszereikkel, tanítói szerepükkel kapcsolatos (ön)reflexióikat, ezeket a gondolatokat többnyire „tanulság vagy következtetés" címszó alatt foglalták össze. Az alábbi szöveg jól példázza a tanító önmagával szemben megfogalmazott kritikai észrevételeit: *„Mivel annakelőtte az emelkedettebb elemi osztályokat egyhuzamban több éven át tanítottam, a kicsinyekkel való bánásmódból sokat felejtettem. Ennek tulajdonítható a következő eset. Egy alkalommal Gábornak, ki ismételten helytelen magaviseletet tanusitott, meglehetős haraggal azt mondtam, hogy ha még egyszer rendetlenkedik, az asztal alá ültetem. Erélyes fellépésemet nyomban megkoronázta egy általános derültség. Haragomban az asztalra csaptam tenyeremmel és szilenczium lett. Megfélemlített tanítványaim az óra hátra levő részében kifogástalanul ültek (…) de szomoruan kelle tapasztalnom, hogy magyarázataimat nem értik, s kérdéseimre még a legtehetségesebb növendék is akadozva felel. Ez esetből két tanulságot vontam le. Egyik az, hogy kezdő tanuló előtt, ha előkészítve nincsenek, némely fegyelmi eszköz nevetségessé válhatik s mint ilyet nem volna okszerü használni. A másik az, hogy haragudni s egyúttal tanítani merő képtelenség."*[20]

Szerkezetüket és nyelvezetüket tekintve is változatosak voltak a rovat esetleírásai. Egyes szövegek egy nézőpontból történő, rövid, tömör történetmesélésre vállalkoztak, vagyis adott helyen és időben történő események egymáshoz illesztésére. Közben más szövegek –kitágítva az elbeszélés idő- és térstruktúráját – visszanyúltak a múltba, és tételesen számba vették adott helyzet kialakulásának okait, körülményeit. Ezen írások több nézőpontot ötvözve létrehozták egy, az elbeszélő tanítón átszűrt kisebb közösség narratíváját az adott eseményről (pl. a család és az iskola közös értelmezése egy gyermek jellemfejlődéséről); majd a jövőbe tekintve előrevetítették a várható fejleményeket. Megjelentek olyan szövegek is, melyek szinte teljes egészükben egy-egy diákkal vagy szülővel folytatott párbeszédet modelláltak az élőbeszéd szófordulatait tükrözve. A történetek megjelenítették a szerzők saját praxisbeli tapasztalatait, a kollégáktól hallott tapasztalatok saját szempontú értelmezéseit, és áttételesen megjelentek a szülői narratívák is. A következő leírástípusok, illetve ezek ötvözetei jelentek meg nagy gyakorisággal a rovatban:

- rövid, tömör esetközlés (lineáris történetmesélés, kiegészítő magyarázatok nélkül, tér és idő szempontjából szigorúan egy adott helyzet leírására törekszik);
- több szereplő nézőpontját ötvöző esetközlés (a tér- és időkezelés szabadsága jellemzi; célja: a múlt tapasztalatainak összevetése, összekötése a jelen

[19]Bölöni István (1896): Hogy került meg az elveszett korona? 209. Paedagogiai Eset. – Szerkesztőségi hozzászólás. *Család és Iskola*, **22.** 1. sz. 10.

[20]Szentgyörgyi Lajos (1890): Egy kikaczagott fegyelmi eszköz. *Család és Iskola*, **16.** 4. sz. 37.

eseményeivel);
- az elbeszélő tanító korábbi megfigyeléseinek számbavétele egy kialakult problémahelyzethez kötődően (célja például egy tanuló jellemfejlődésének a bemutatása, vagy egy kialakult helyzet előzményeinek a számbavétele);
- pedagógiai tanmese (direkt érvelés; magyarázat nélküli felismertetése valamely pedagógiai jelenségnek, átgondolandó helyzetnek);
- esetközlés és az adott nevelői eljárás szakmai szempontú elemzése;
- esetközlés olyan elemekkel, melyek a mélyebb szakmai önreflexió folyamatának érzékeltetésére alkalmasak.

Összegzés: (tanítói) narratívák mint a (pedagógiai) gondolkodás formálásának eszközei

A Paedagogiai Esetek című rovat szövegei többnyire életközeli pillanatképek voltak, melyek a mindennapi tanítói gyakorlat vagy a családi élet terepére kalauzolták az olvasót. A hasábokon gyermeki csínytevések pontos részletei, szülők és tanítók párbeszédei, a hétköznapi élet legapróbb mozzanatai elevenedtek meg,gyakran a történetmesélő (ön)reflexiójának is helyet adva. A történetek a maguk valóságában kívántak eleget tenni Baló József azon fontos célkitűzésének, hogy a gyakorlati pedagógia alapjául szolgáló, a tanítók számára irányadó és jellemfejlesztő esetek tárházává váljanak.

Arra a kérdésre, hogy miért választja a rovat a narratívák, vagyis elbeszélések segítségével történő gondolkodás- és jellemformálást, Bruner elmélete adhat számunkra választ. A narratív készség a nyelvhasználat hajtóereje, a világ dolgai közötti kapcsolatteremtés, az ok-okozati viszonyok megállapítása és az azoknak való jelentéstulajdonítás az emberi gondolkodás egyik alapvető sajátossága. A tanítói narratívák megértése, az abban foglalt összefüggések átlátása tehát nem követelte meg a tudományos gondolkodás magas szintjét a befogadótól. Ez különösen fontos, hiszen a szaklap célközönségének tartotta a szakmásodás útján még bizonytalanabbul lépkedő, magasfokú neveléstudományi ismeretekkel nem rendelkező néptanítók rétegét és a szülőket egyaránt. A dualizmus kora a korszerű neveléstudomány kialakulásának, formálódásának időszakát, a tanító- és tanárképzés (újjá)szervezésének időszakát öleli fel. A tantermi valóság tapasztalatainak közreadása, a gyakorlati megoldások szó szerinti közvetítése, illetve annak vitára bocsátása tehát könnyebben utat találhatott a szakmáról elsősorban saját tapasztalataik és nem a szisztematikus elemzés nyomán gondolkodó nevelőkhöz. A történetek szubjektív hangvétele, az ismerős élethelyzetek felismerése megkönnyíthette az olvasó számára az azonosulást, a szakmai párbeszédbe való bekapcsolódást, a korábbi tapasztalatokkal való összevetést. Ezen jellemzők nagyrészt összecsengenek a szóbeli közlések, produktumok által használt kifejezésmódbeli eszközökkel is.

Tekintettel arra, hogy a Paedagogiai Esetek című rovat a pedagógiai gya-

korlatok tárházaként működött, a beküldött eseteket vizsgálatom során egy szövegkorpuszként értelmeztem, és az eseteket egymáshoz csatolva mintegy összefüggő szöveggyűjteményt vizsgálat alá vetettem Walter Ong azon megfigyelési szempontjai mentén is, melyeket a szóbeliségen alapuló gondolkodás és kifejezésmód jellemzőinek leírása során alkalmazott. A szövegkorpusz egészével kapcsolatosan elmondható, hogy a tárgyalt témák szempontjából inkább halmozó szemlélet jelent meg, semmint elemző. A különböző problémahelyzetek újbóli leírása, kifejtése és különböző megoldási módok részletes ismertetése, felsorakoztatása jellemezte többnyire az eseteket, azok szisztematikus rendszerezése, elemzése nem. A szóbeli közlésekhez hasonlóan a szövegek sok redundáns elemet tartalmaztak, ezek főként a mindennapi problémahelyzetek nyomán megjelenő tanítói magatartásmintákhoz, a konfliktuskezelés módozataihoz kötődtek. Ong szerint „a kirografikus és tipografikus kultúrák még a legemberibb dolgokat is képesek távolságtartóan és bizonyos értelemben alaptermészetüktől függetlenítve kezelni" (*Ong*, 2010. 42–43. o.). Ezzel ellentétben a pedagógiai esetek gyakorlati vonatkozásainak sokszor „szó szerinti" (pl. nevelő és gyermek közötti párbeszédek modellálása) közlése biztosította azt, hogy bizonyos ismereteket szigorúan a gyakorlatból kiindulva és annak a terepén maradva, az emberi életvilághoz kapcsoltan adtak át. Ezen szövegekre kifejezetten alkalmazható Ong szóbeli kultúrához kötődő megfigyelése, miszerint: *„A szóbeli kultúrák a fogalmakat jellemzően szituációfüggő operatív referenciális keretben használják, mely a lehető legkevésbé elvont abban az értelemben, hogy közel marad a megélt emberi világhoz (…) a tanulás és a megismerés nem mást jelent, mint közeli empatikus, közösségi azonosulást, megbarátkozást a megismerés tárgyával."* (*Ong*, 2010. 49. o.). Jelen esetben az írás nem választja el egymástól a megismerés tárgyát és alanyát, nem kényszerít rájuk távolságtartást. Ennek nyomán működésbe léphet a Fisher által bevezetett narratív koherencia és hitelesség mechanizmusa is, vagyis, ha a befogadó egy olyan, saját életvilágához közeli narratívát olvas, amiben a számára fontos információkat megtalálja és azokat a saját tapasztalataihoz tudja illeszteni, akkor hitelesnek ítéli meg a történetet, és annak elemeit, tapasztalatait beépíti saját „történetébe", értelmezésébe, végső soron pedig szakmai repertoárjába.

A tanítói narratívák pedagógiai sajtóban való közreadása azért is különösen érdekes, mert egyrészt előtérbe kerülnek az individuális nézőpontok a szubjektív történetek révén, másrészről azonban a megjelenés helye egy szaklap, melynek szerkesztését egy, a szakmai gondolkodást formálni kívánó közösség végzi. Baló József alapvető célkitűzése volt, hogy a narratívák a szakmai közösség üzenetét is hordozzák valamilyen formában, és egy kollektív szakmai tudástár álljon össze belőlük. A korábban bemutatott 209-es eset példája arra enged következtetni, hogy a szerkesztőség nem, vagy csak kevéssé módosította a beküldött szövegeket, ugyanakkor a nagyon kényes helyzetekben szakmai kommentárt fűzött hozzájuk, mozgósítva az olvasókat az aktív szakmai párbeszédre. A tematikai ismétlődés nyomán pedig látható, hogy a szerkesztőség ráirányította a figyelmet bizonyos problematikus helyzetekre, reflektálva így az oktatásügyről

– a századforduló környékén – folyó „közbeszéd" legjellemzőbb kérdéseire; formálva ezzel a szakmai gondolkodás, majd a kollektív emlékezet terepét.

Ahhoz, hogy teljesebb képet kapjunk a tanulmányban felvázolt folyamatokról, elengedhetetlen a szövegkorpusz mikroszintű elemzése is. Kutatásom további irányait ez jelöli ki; szükséges az egyes történeteknek – mint személyes narratíváknak – az értelmezése és elemzése, a narráció elemeinek és az ahhoz rendelődő nyelvi mintázatoknak a részletes feltárása. A mikroszintű elemzés értelmezési keretét szélesítheti a Paedagogiai Esetek állandó szerzőinek és a Család és Iskola rendszeres előfizetőinek áthatóbb (vö. *Nóbik*, 2014) vizsgálata is.

Irodalomjegyzék

Assmann, Jan (1999): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban.* Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Baranyai Mária és Keleti Adolf (1937): *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája 1841–1936.* Fővárosi Pedagógiai Könyvtár Kiadványai 3., Budapest.

Baska Gabriella (1998): A tanítóság hétköznapjai és ünnepei az 1896. év pedagógiai sajtója alapján. In: Bábosik István és Széchy Éva (szerk.): *Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban.* Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest. 23–31.

Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901.* Iskolakultúra, Budapest.

Baska Gabriella (2011): *Gyermek, iskola és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján.* Gondolat Kiadói Kör Kft., Budapest.

Baska Gabriella és Szabolcs Éva (2005): Életreform-motívumok a Népművelés (Új Élet) című folyóiratban 1906–1918. *Iskolakultúra*, **15**. 2. sz. 5–11.

Baska (2018): "Néptanítónak lenni nem comicum". A Borsszem Jankó tanítóképe. In: Fehérvári Anikó (szerk.*): A Borsszem Jankótól Bolognáig*. ELTE PPK - L'Harmattan Kiadó, Budapest. 13–32.

Bruner M., Edward(1989): Az etnográfia mint narratíva. In: N. Kovács Tímea (1999, szerk.): *Narratívák 3. A kultúra narratívái.* Kijárat Kiadó, Budapest.

Bruner, Jerome (1986): Actual minds, possible words. Cambridge, Mass., Harvard University Press

Donald, Merlin (2001): *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris, Budapest.

Fulda, Daniel (2014): Historiographic Narration. Letöltés: `https://www.lhn.uni-hamburg.de/node/123.html`, 2018. 10. 16.

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2009): *Iskola és történeti emlékezet*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Griffin, Emory (2012): *A first look at Communication theory*. McGraw-Hill, Inc., New York.

Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és történelem elbeszélése.* Napvilág Kiadó, Budapest.

Halbwachs, Maurice (1925/1971): Az emlékezet társadalmi keretei. In: Ferge Zsuzsa (szerk.): *Francia szociológia. Válogatás.* KJK, Budapest. 124–132.

Halbwachs, Maurice (1949/2000): A kollektív emlékezet. III. fejezet. A kollektív emlékezet és az idő. In: Felkai Gábor, Némedi Dénes és Somlai Péter (szerk.): *Szociológiai irányzatok a XX. század elejéig.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Hegedűs Judit (2003): Tanítónői karriertörténetek a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 42–52.

Kelemen Elemér (2002): A magyarországi népoktatás a dualizmus korában. In uő: Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitika a 19-20. századi Magyarországon. Budapest, Oktatáskutató Intézet. Új Mandátum. 121–134.

Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra könyvek, Pécs.

Keszeg Vilmos (2008): *Alfabetizáció, írásszokások, populáris írásbeliség*. Kriza János Néprajzi Társaság, Kolozsvár.

Kolosai Nedda (2013): Kisiskoláskor és történeti idő. Az 1950-es évek kisiskoláskorára vonatkozó narratívák elemzése. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. PhD-disszertáció. Letöltés: `https://docplayer.hu/113714366-Kolosai-nedda-kisiskolaskor-es-torteneti-ido-az-1950-es-evek-kisiskolaskorara-vonatkozo-narrativak-tartalomelemzese-doktori-disszertacio.html` 2019. 12. 15.

Méreg Martin (2013): Tanítóképzés és a tanári pálya emlékezete: Egy pécsi tanítóképző intézeti tanár önéletírásának értelmezési lehetőségei. In: Méreg Martin, Somodi Imre és Vörös Katalin (szerk.): *Tanulmányok a neveléstörténet pécsi műhelyéből*. PTE BTK. Oktatás és Társadalom – Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 36-54.

N. Kovács Tímea (1999): A kultúra narratívái. Narratívák a kultúráról. In: N. Kovács Tímea (szerk.): *Narratívák 3. A kultúra narratívái.* Kijárat Kiadó, Budapest. 7–19.

Németh András (2000): Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. *Magyar Pedagógia*, **100**. 2. sz. 187–207.

Németh András (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete – a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, **3**. 1. sz. 17–31.

Németh András (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, **5**. 1–2. sz. 5–25.

Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915). *Iskolakultúra*, **18**. 5–6. sz. 86–102.

Németh András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, **18**. 3. sz. 279–289.

Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945. Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások.* ELTE EÖTVÖS KIADÓ, Budapest.

Németh András (2013): A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején a Néptanítók Enciklopédiája alapján (1911–1915). *Magyar Pedagógia*, **113**. 2. sz. 101–118.

Nóbik Attila (2002): Gyermekek a dualizmus iskolái és a család hatókörében. *Iskolakultúra,* **12**. 3.sz.16–19. Letöltés: `http://epa.oszk.hu/00000/00011/00058/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_03_016-020.pdf`.

Nóbik Attila (2006): Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. Iskolakultúra, **16.** 4. sz. 41–48.

Nóbik Attila (2014): A dualizmus-kori pedagógiai közélet jellemzői a Család és Iskola példáján. In: Fizel Natasa és Nóbik Attila (szerk.): *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére.* Szegedi Egyetemi Kiadó. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 189–207. Letöltés: `http://mek.oszk.hu/15000/15023/15023.pdf` 2018.12.05.

Nóbik Attila (2019): *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmásodás a dualizmus korában*. Szegedi Egyetemi Kiadó; Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. Letöltés: `http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/17371/`, 2020.01.24.

Ong, Walter (2010): *Szóbeliség és írásbeliség.* Gondolat, Budapest.

Pethő László (1991): *Tanítók és a társadalom*. Edukáció Kiadó, Budapest.

Pirka Veronika (2010): Az életreform „megmentés" motívumának megjelenése a 20. század eleji magyar pedagógiai sajtóban, a Népművelés példája alapján. *Iskolakultúra*, **20**. 7–8. sz. 3–14.

Pukánszky Béla (1999): Utazás a szobában: Gyermeküket tanító apák a XIX. században. *Magyar Pedagógia*, **99**. 1. sz. 97–106.

Pukánszky Béla (2001): Felméri Lajos ismeretlen arca – a gyermekkép újszerű vonásai az első kolozsvári pedagógiaprofesszor írásaiban. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 423–432.

Pukánszky Béla (2002): Gyermeküket tanító apák a 19. század pedagógiai irodalmában. *Iskolakultúra*, **12**. 3. sz. 5–15.

Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.

Szabolcs Éva és Mann Miklós (1997): *Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó 1867*-1944, ELTE, BTK, Neveléstudományi Tanszék, Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.

Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkép történeti kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1867–1890.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabolcs Éva (2001): A gyermektanulmányi és reformpedagógiai szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai sajtóban 1890–1906. In: Szabolcs Éva

és Mann Miklós (szerk.): *Magyar Neveléstörténeti tanulmányok I.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 40–55.

Szabolcs Éva (2002): A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a Magyar Pedagógiai sajtóban. *Iskolakultúra*, **12**. 3. sz. 33–38.

Szabolcs Éva (2003): Néptanítói álláshirdetések 1901-ből. Kutatásmódszertani megfontolások. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 39–42.

Szabolcs Éva és Hegedűs Judit (2008): A gyermekről való gondolkodás differenciálódása a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, **18**. 5–6. sz. 77–85.

Szabolcs Éva (2009): Az iskolás gyermekkel kapcsolatos nézetek, elvárások a pedagógiai sajtó elemzése alapján 1868–1906. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok II*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 11–43.

Szabolcs Éva (2011): *A gyermekből tanuló. Az iskolás gyermek, 1868–1906.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Szabolcs Éva (2016): Narratíva és pedagógiatörténet. Egy lehetséges kutatási szemléletmód margójára. In: Garai Imre, Vincze Beatrix és Szabó Zoltán András (szerk.): *Hiteles pedagógia: Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 79–83.

Szűcs Katalin (2012): A gyászjelentések pedagógiai vetületei. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány. A múlt értékei és a jövő kihívásai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 155–173.

White, Hayden (1975): Metahistory. The historical imagination in nineteenth-century Europe. The John Hopkins University Press, Baltimore-London.

White, Hayden (1997): *A történelem terhe.* Osiris, Budapest.

Felhasznált források

Baló József (1889): Egy kis elmélet a pedagogiai esetek gyűjtéséhez. *Család és Iskola*, **15.** 16. sz. 153–154.

Baló József (1890): A paed. esetek körének kibővítése. *Család és Iskola*, **16.** 1. sz. 7.

Boga Károly (1890): Jutalmak kiosztása. 28. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **16.** 7. sz. 69.

Bölöni István (1896): Hogy került meg az elveszett korona? 209. Paedagogiai Eset. – Szerkesztőségi hozzászólás. *Család és Iskola*, **22**. 1. sz. 10.

Szerkesztőségi közlemény (1875): Lapunk Czélja. *Család és Iskola*, **1**. 1. sz. 1–2.

Sólyom János (1890): Kifli és cseresznye. 42. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **16**. 12. sz. 123.

Szentgyörgyi Lajos (1890): Egy kikaczagott fegyelmi eszköz. *Család és Iskola*, **16.** 4. sz. 37.

Székely Árpád (1899): Szomorkodik a miatt, hogy nem kapott jutalmat. 299. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola,* **25.** 206.

Székely Árpád (1899): Jobban szereti az évi értesítőt, mint a jutalomkönyvet. 288. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **25.** 141.

Ismeretlen szerző (1890): Az apa tallérja. 38. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **16**. 12. sz. 123. o.

Ismeretlen szerző (1890): „Jó könyv" 39. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **16**. 12. sz. 123. o.

Ismeretlen szerző (1890): A jutalom a koldust és nyomorultat ilelti. 36. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **16**. 12. sz. 122. o.

Ismeretlen szerző (1890): A jutalom-osztás hatása. 41. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **16**. 12. sz. 123. o.

Ismeretlen szerző (1890): „Más iskolába viszem gyermekemet". 40. Paedagogiai Eset. *Család és Iskola*, **16**. 12. sz. 123. o.